

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO

ORLANDO SANDES DE ALMEIDA JÚNIOR

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO
PROFESSOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
NOSSA SENHORA DO SOCORRO-SE

SÃO CRISTÓVÃO/SE

ABRIL/2018

ORLANDO SANDES DE ALMEIDA JÚNIOR

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO
PROFESSOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA
DO SOCORRO DOS FATORES DETERMINANTES PARA SUA ELABORAÇÃO**

Monografia apresentado como requisito parcial para
a conclusão da Graduação em Administração da
Universidade Federal de Sergipe – UFS -,
desenvolvido pela Universidade Federal de Sergipe,
sob a orientação da **Profa. Dr^a Rosângela
Sarmiento Silva**

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

ALMEIDA JÚNIOR, Orlando Sandes de.

Políticas Públicas de Educação: Uma análise sob a ótica do professor da rede pública estadual de educação no município de Nossa Senhora do Socorro-SE / São Cristóvão-2018.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Sarmiento Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Tomada de Decisão. I ALMEIDA JÚNIOR, Orlando Sandes de. II Universidade Federal de Sergipe. III Políticas Públicas de Educação: Uma análise sob a ótica do professor da rede pública estadual de educação no município de Nossa Senhora do Socorro-SE.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO
PROFESSOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
NOSSA SENHORA DO SOCORRO-SE.

Monografia apresentada ao Curso de
Administração do Centro de Ciências Sociais
Aplicadas da Universidade Federal de Sergipe
como requisito para a obtenção do título de
Bacharel em Administração.

São Cristóvão, ____ de ____ de ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosângela Sarmiento Silva
(Orientadora)

Prof. Dr. Marcos Eduardo Zambanini
(Examinador)

Prof.^a Dr.^a Maria Conceição Melo Silva Luft
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela proteção e por ter me inspirado esperança quando parecia impossível continuar.

Aos amigos e colegas de turma pelo acolhimento e dedicação.

Aos meus orientadores Napoleão dos Santos Queiroz (co-orientador) e em especial Rosângela Sarmiento Silva, que me guiaram e tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos funcionários do departamento pela dedicação com que fazem seu trabalho.

Aos meus familiares e amigos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste curso.

*Hoje desaprendo o que tinha aprendido
até ontem e que amanhã recomencarei a
aprender.*

Cecília Meireles

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi identificar que fatores são considerados importantes, em relação aos construtos: recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional, para o sistema de elaboração de políticas públicas de educação sob a ótica do professor de educação básica da rede estadual de ensino no município de Nossa Senhora do Socorro - SE. Para tanto, desenvolveu-se um estudo descritivo quantitativo, utilizando a Análise Fatorial Exploratória-AFE, com a aplicação de questionário estruturado com 60 variáveis relativas aos construtos recursos, gestão pública de educação e avaliação educacional, bem como sete variáveis para identificar o perfil dos entrevistados. O questionário foi aplicado com 124 professores efetivos de 4 escolas situadas no município de Nossa Senhora do Socorro, na região metropolitana de Aracaju-SE. Como resultado, foram identificados com base na visão dos professores do construto recursos: Fator 1 (verbas), Fator 2 (apoio) e Fator 3 (segurança). Em relação ao construto gestão pública de educação os fatores identificados foram: Fator 1 (ações), Fator 2 (gestores) e Fator 3 (participação de outras entidades). Por fim, os fatores identificados do construto avaliação educacional foram: Fator 1 (ideias e concepções pedagógicas), Fator 2 (provas) e Fator 3 (condições sociais dos alunos). Portanto, conclui-se que a identificação desses fatores pode contribuir para um melhor delineamento na elaboração de políticas públicas educacionais. Assim, a identificação destes fatores leva a pensar em novas perspectivas sobre o assunto que demandem competências específicas, além de conhecimento dos processos e dos ambientes organizacional e social.

Palavras-Chave: Educação. Políticas Públicas. Gestão Pública.

ABSTRACT

The general objective of this research was to identify which factors are considered important in relation to the constructs: resources, public management of education and educational evaluation, for the system of elaboration of public policies of education from the point of view of the teacher of basic education of the state in the Nossa Senhora do Socorro – SE city. For that, a quantitative descriptive study was carried out, using the Exploratory Factor Analysis-EFA, with the application of a structured questionnaire with 60 variables related to resource constructs, public management of education and educational evaluation, as well as seven variables to identify the profile of the interviewed. The questionnaire was applied with 124 faculty members from 4 schools located in the Nossa Senhora do Socorro city, in the metropolitan region of Aracaju-SE. As result, it were identified based on teachers' view of the resource construct: Factor 1 (grants), Factor 2 (support) and Factor 3 (security). In relation to the public education management construct, the factors identified were Factor 1 (actions), Factor 2 (managers) and Factor 3 (participation of other entities). Finally, the factors identified in the educational evaluation construct were Factor 1 (ideas and pedagogical conceptions), Factor 2 (tests) and Factor 3 (students' social conditions). Therefore, it is concluded that the identification of these factors can contribute to a better delineation in the elaboration of educational public policies. Thus, the identification of these factors leads to thinking about new perspectives on the subject that demand specific skills, as well as knowledge of the processes and the organizational and social environments.

Key Words: Education. Public Policy. Public administration.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	10
1.2 OBJETIVOS.	11
1.3 JUSTIFICATIVA	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO.....	16
2.2 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	20
2.3 ÍNDICES DE DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	29
2.4 FATORES IMPORTANTES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	35
3 ESTADO DA ARTE	39
4 METODOLOGIA.....	43
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
4.2 OBJETO DE ESTUDO E UNIDADE DE ANÁLISE	43
4.3 UNIVERSO AMOSTRAGEM E AMOSTRA DA PESQUISA.....	44
4.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS	44
4.5 MODELO TEÓRICO-EMPÍRICO DA PESQUISA.....	47
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	48
5.1 ANÁLISE DAS PREMISSAS DA ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA (AFE).....	48
5.2 PERFIL DO ENTREVISTADO	49
5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AFE DO CONSTRUTO RECURSOS	50
5.3.1 Considerações teóricas acerca dos resultados do construto recursos.....	57
5.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AFE DO CONSTRUTO GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO.....	58
5.4.1 Considerações teóricas acerca dos resultados do construto gestão pública da educação.....	65
5.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AFE DO CONSTRUTO AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	68
5.5.1 Considerações teóricas acerca dos resultados do construto avaliação educacional.....	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	78
6.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	79
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE.....	84

1 INTRODUÇÃO

É perceptível que existe uma grande distância entre as reais necessidades da esfera educacional brasileira e o planejamento e execução de políticas públicas que a atinjam nesse sentido (BITTENCOURT, 2009). Esse vão estratégico pode situar-se entre as principais causas da falta de eficácia de tais medidas, uma vez que são membros da sociedade que não convivem com os problemas da educação os responsáveis por tomar decisões que orientem sua melhoria (FARAH, 2013; SECCHI, 2010).

Sob outro aspecto, contribuindo com ainda mais força para essa problemática, existe também a necessidade do Governo de se afirmar enquanto instituição que reflete os interesses da sociedade, a fim de manter-se detentor do poder. Tal prática, por vezes, não garante resultados satisfatórios para solucionar, de fato, os problemas de qualquer âmbito, visto apelar ao que a população acha melhor ou, ainda, para os interesses de um pequeno grupo de pessoas que possuem capital econômico ou social (AMARAL, 2010; MIRANDA; CASTILHO; CARDOSO, 2009).

Essa necessidade aparece, principalmente, num dos períodos de maior revolução no que diz respeito ao que se entende por Estado na história brasileira: a redemocratização. Uma vez pressionado por grupos que exigiam uma mudança radical nas instituições, reclamando voz para o povo e evocando a democracia, o Governo tratou de satisfazer as inquietações populares e convocar uma nova Constituição Brasileira, com princípios, dessa vez, direcionados às minorias, às classes sociais menos favorecidas, ou seja, uma Constituição cidadã (MIRANDA; CASTILHO; CARDOSO, 2009).

Esse viés social da Constituição Federal (1988) não se aplicou de forma diferente, portanto, no que dizia respeito às políticas educacionais, que, antes focadas num ensino técnico e pouco crítico, sem muita preocupação com acesso abrangente ao conhecimento, agora traduziam um interesse evidenciado pelo combate ao analfabetismo, pela difusão de um ensino crítico e pela universalização do atendimento escolar (BITTENCOURT, 2009).

Tais perspectivas ainda não se encontraram com os objetivos que pregam desde 1988, avançando a passos lentos e, por vezes, tendo o efeito inverso do que se esperava. Atentando-se ao fato de que não há muito o que refutar na essência de tais medidas, extremamente importantes para um país que ainda caminha em direção ao seu desenvolvimento pleno e de sua

população. Resta analisar o modo como elas estão sendo aplicadas, ou seja, precisa-se aprofundar na gestão estratégica de tais políticas públicas (D'ASCENZI; LIMA, 2013).

Considerando que a gestão das políticas públicas é cíclica, e que as ações nesse ciclo iniciam-se com a tomada de decisão, esta é etapa importantíssima do sistema de elaboração de uma política pública e de suas aplicações. É a tomada de decisão a responsável pelo sucesso ou fracasso de uma ação e está relacionada, entre outros fatores, com o ambiente e com as características do gestor (SECCHI, 2010).

Já o ambiente, entre outras influências, possibilita a coleta de informações por parte do gestor, fazendo com que suas decisões sejam tomadas com base em dados com uma carga maior de verossimilhança do que se este estivesse em um contexto fora da realidade estudada. Pode-se observar que as informações, são, sem dúvida, um insumo importantíssimo para que melhores resultados sejam atingidos (VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016).

No âmbito da educação, o membro da comunidade que tem mais contato com a realidade do ensino, que vivencia as experiências escolares de forma mais direta e, portanto, recebe informações de qualidade e muito mais confiáveis, é o professor. Situar-se na ponta do ramo educacional, a que tem mais contato com o que de fato acontece nas escolas, proporciona a absorção de tais informações indispensáveis ao desenvolvimento de políticas públicas de educação (SECCHI, 2010; LAUDON; LAUDON, 2010).

Diante disso, ressalta-se a necessidade de ouvir os docentes de educação básica para identificar os fatores considerados importantes, em relação aos recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional, para o sistema de elaboração de políticas públicas de educação.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A presente pesquisa propõe a seguinte questão-problema: Que fatores são considerados importantes, em relação aos recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional, para o sistema de elaboração de políticas públicas de educação sob a ótica do professor de educação básica da rede estadual de ensino no município de Nossa Senhora do Socorro no Estado de Sergipe?

A situação se origina nos problemas de gestão nas políticas públicas de educação durante a história brasileira, e como os professores, especificamente, para este estudo, de educação básica da rede estadual no município de Nossa Senhora do Socorro, na região metropolitana de Aracaju, enxergam esse método de administração e seus resultados. Assim, a

1.2 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar que fatores são considerados importantes, em relação aos recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional, para o sistema de elaboração de políticas públicas de educação, sob a ótica do professor de educação básica da rede estadual de ensino no município de Nossa Senhora do Socorro, no Estado de Sergipe.

Em complemento, tem-se como objetivos específicos:

- a) Caracterizar o perfil dos professores de educação básica da rede estadual de ensino no município de Nossa Senhora do Socorro no estado de Sergipe;
- b) Identificar fatores importantes para o sistema de elaboração de políticas públicas de educação, sob a ótica do professor, em relação aos recursos;
- c) Identificar fatores importantes para o sistema de elaboração de políticas públicas de educação, em relação à gestão pública da educação;
- d) Identificar fatores importantes para o sistema de elaboração de políticas públicas de educação, em relação à avaliação educacional

1.3 JUSTIFICATIVA

A qualidade do desenvolvimento acadêmico dos alunos da educação básica é apontada como um fator determinante para a competitividade de qualquer país (OCED, 2015). A importância da educação como fator central para o desenvolvimento dos países conduziu a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a desenvolver o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, com o propósito de fiscalizar o conhecimento de jovens em linguagem, matemática e ciências (DIAS; MARIANO; CUNHA, 2017). Trata-se de uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (DIAS; MARIANO; CUNHA, 2017).

A avaliação da qualidade dos estudantes de educação básica no Brasil está amparada na Constituição Federal (CF) 1988 e na Lei no 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da LDB (1996) e da CF (1988), os municípios e estados fazem as análises sobre políticas públicas específicas e setoriais por meio da Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) realizadas pelo Ministério de Educação – (MEC), a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (MEC, 2017). Com base nessas avaliações, o ensino médio e anos finais do ensino fundamental estão estagnados desde 2011, com patamares abaixo do previsto pelo (MEC), com índices de 3,7, não atingindo a meta de 4,3 para 2015, como também os anos finais do ensino fundamental não alcançaram as metas (MEC, 2017).

Esses resultados reforçam uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) 2018, na qual indica que os brasileiros reconhecem que a baixa qualidade da educação prejudica o país, bem como a população vê a necessidade de equipar melhor as escolas públicas, sendo a educação de qualidade responsabilidade de todos. A pesquisa ainda indicou que a baixa a qualidade da educação brasileira deve-se mais à má gestão dos recursos públicos. O CNI (2018) também evidenciou que a atuação dos professores nas escolas públicas de ensino fundamental e médio é mais bem avaliada pela população do que as condições gerais das escolas.

O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) entre 2013 a 2015 em relação a região nordeste, teve resultados ruins. Somente o Estado do Ceará e Alagoas obtiveram índices satisfatórios, sendo o primeiro com 2,7 pontos, e o segundo com 2,6. O Estado de Sergipe obteve a pior nota da região, 0,2. Outro fator destacado pelo MEC em relação ao crescimento de nota entre 2013 a 2015, o Estado de Sergipe foi o único do Nordeste que não obteve crescimento. Os melhores índices segundo o MEC foram das escolas particulares.

Perscrutando os estudos supracitados, é possível identificar, desigualdade em relação ao ensino público e privado, como também problemas com infraestrutura nas escolas e gestão pública. Apesar de os professores darem o melhor de si, ainda são mal remunerados. Portanto, compreender que fatores são considerados importantes, em relação aos recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional, para o sistema de elaboração de políticas públicas de educação sob a ótica do professor de educação básica, é o que justifica esta pesquisa.

É interessante notar que, em contraponto aos resultados alarmantes obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as políticas públicas de educação dos últimos governos tiveram uma tendência de aumento dos recursos a elas

direcionados. Insurge nessa discrepância a necessidade de verificar o que vem acontecendo nas inter-relações do ciclo de políticas públicas para que as escolas públicas aparentem estar caminhando em uma gradação cada vez maior e mais rápida em direção ao colapso.

Este estudo pretende identificar problemáticas e soluções apontadas pelo professores, considerando recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional, todos estes construtos indicados na Constituição Federal (1989), Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996, Plano Nacional de Educação 2014-2024, bem como utilizar os resultados da pesquisa e dos questionários para justificar a inclusão do professor no polo ativo das decisões, uma vez que é ele que reside no espaço de maior contato com a realidade das escolas, melhor fonte de informação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra *política*, na língua portuguesa, por si só, pode expressar vários termos de conotações diferentes, indo desde “arte ou ciência de governar” a “astúcia ou maquiavelismo, a fim de obter algo”, ou ainda “orientação ou métodos políticos” e “prática ou profissão de conduzir métodos políticos” (SECCHI, 2010). Para este estudo, será interessante considerar este último, que descreve com mais proximidade o que interessa às políticas públicas.

Por outra via, no idioma inglês, existe uma diferenciação, desdobrando a palavra em dois termos diferentes, de acordo com a conotação desejada: os termos *politics* e *policy*, (SECCHI, 2010). Para Bobbio (2002, *apud* SECCHI, 2010, p. 1), *politics* “é a atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem”. Já o termo *policy*, cujos significado e sentido será utilizado neste trabalho, segundo Secchi (2010, p. 2), “é a mais concreta e que tem relação com orientação para a decisão e ação”.

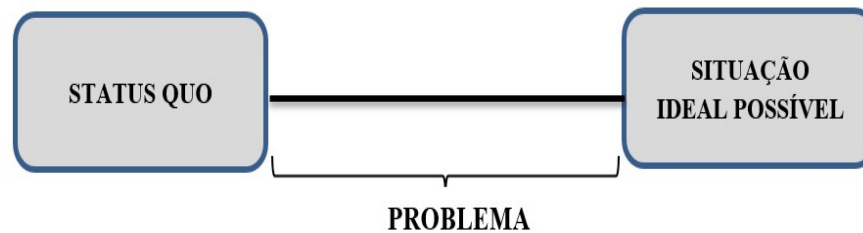
Como diz Rua (2009), os resultados das atividades políticas são chamados de políticas públicas, elas compreendem decisões, ações estratégicas e alocação de recursos. Complementa-se, com o pensamento de Secchi (2010), que “Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. ”. Tem relação com o termo inglês *policy*, com decisão e ação, tratam de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões, (SECCHI, 2010).

Ainda segundo Rua (2009):

Para garantir a sobrevivência e o progresso da sociedade, os conflitos decorrentes de diferenças sociais devem ser minimizados e administrados utilizando procedimentos formais e informais destinados à resolução mais pacífica possível de conflitos quanto a bens públicos (RUA, 2009, p. 130).

Quando o status quo de uma situação é considerado inadequado e existe a expectativa do alcance de uma situação melhor, pode-se dizer que há um problema, (SECCHI, 2010). O problema é, nesse sentido, uma perspectiva de transformação em potencial que demanda planejamento para ser executada. É o que se pode observar, graficamente, no diagrama, ilustrado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Diagrama de Existência de um problema



Fonte: Secchi, (2010, p. 7).

Um problema só é considerado público quando os atores políticos chegam ao consenso de que há realmente um problema e que ele é relevante para a coletividade (SECCHI, 2010). O mesmo autor aduz, ainda, que o processo de elaboração de políticas públicas é chamado de ciclo de políticas públicas. Esse sistema de elaboração de políticas públicas permite a visualização e interpretação de uma política pública, organizando-a em sete fases sequenciais e interdependentes, como se vê na Figura 2, abaixo:

Figura 2: Ciclo de políticas públicas.



Fonte: Secchi, (2010, p. 33).

São as etapas: **Identificação do problema**, que envolve percepção do problema, sua delimitação e a avaliação da possibilidade de resolução; **formação da agenda**, entendida como a relação de assuntos considerados relevantes; **formulação de alternativas**, ou seja, o estabelecimento de objetivos de forma consensual; a **tomada de decisão**, que representa o

momento em que os atores são equacionados e as intenções de enfrentamento de um problema público são explicitadas; a **implementação**, que é a fase em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações; a **avaliação**, ou seja, o exame da implementação de políticas públicas como objetivo de conhecer o seu estado e o nível de redução do problema que o gerou; e, finalmente, a **extinção**, que é estudo que permite o entendimento de quando as políticas públicas morrem, continuam vivas ou são substituídas por outras (SECCHI, 2010).

Cada uma das etapas do ciclo das políticas públicas depende das outras, estando elas elencadas, de fato num ciclo de inter-relações que depende bastante da comunicação entre os atores envolvidos e de uma abordagem que envolva o conhecimento do problema. Por isso, a importância de métodos de comunicação e obtenção de informações eficientes, sobretudo no processo de tomada de decisão, etapa importante do planejamento de uma organização e de suas ações. Ele é responsável pelo sucesso ou fracasso de uma ação e está relacionado, entre outros fatores, com o ambiente, com as formas de comunicação e com as características do gestor (LAUDON; LAUDON, 2010).

2.1 PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO

Como pode-se extrair do próprio termo, a tomada de decisão é o processo cognitivo de escolha entre várias opções disponíveis, e sua tomada no ambiente organizacional envolve justamente, decidir, entre estas, qual é mais eficaz para a solução de um problema ou oportunidade.

Divididas entre perceptíveis e não-perceptíveis, segundo Serra, Tomei e Serra (2014 *apud*. RIBEIRO *et al.*, 2016), as características do gestor são um dos aspectos mais importantes para determinar a direção e a eficácia de uma decisão tomada. O sexo, a idade, o nível de educação formal e o tempo de mandato se incluem entre as características perceptíveis, ou seja, que podem ser apreendidas sem subjetividade. As chamadas características não-perceptíveis, por outro lado, dizem respeito a aspectos cognitivos do indivíduo, como os valores, que são difíceis de ser acessadas. As pessoas que tomam decisões têm sua história, seu passado, seus vícios, suas virtudes e seus preconceitos, conscientes ou não. Em consequência, ao avaliarem, o fazem de forma subjetiva (LACOMBE; CHU, 2008).

O ambiente também deve exercer grande influência na tomada de decisões. O conhecimento do ambiente organizacional torna-se importante na obtenção de informação e na

implementação de formas de comunicação que possibilitem o planejamento e adoção de políticas que consigam satisfazer as reais necessidades de um grupo. A qualidade da informação utilizada nesse processo faz com que as decisões sejam mais rápidas, eficientes e eficazes. Como diz Ribeiro *et al* (2016):

Em relação ao ambiente, destaca-se que ele exerce grande influência sobre a forma e a velocidade das decisões. Ambientes turbulentos e dinâmicos podem requerer uma grande agilidade, tanto na tomada quanto na implementação das decisões, diferentemente de ambientes mais estáveis, onde a decisão pode ser mais lenta e planejada de melhor forma (RIBEIRO *et al.*, 2016, p. 61).

Nessa observação, pode-se entender que, ademais da influência da dinâmica do ambiente, os dados colhidos neste são de importância vital para a eficácia da decisão tomada. A eficiência e a eficácia de uma organização são, portanto, fatores ligados às decisões tomadas, que são fundamentadas em informações. A forte interação entre informação e decisão foi observado por McGee e Prusak (1994):

O papel do executivo na organização é tomar decisões sobre as atividades diárias que levem ao sucesso num futuro incerto. Essa sempre foi uma tarefa intimamente ligada à informação. Poderíamos dizer que o slogan do moderno administrador seria: “Se pelo menos tivéssemos mais dados” (MCGEE; PRUSAK, 1994, p. 180).

Para ter maior exatidão, rapidez e eficiência na coleta da informação é importante a proximidade com o público alvo das ações que serão propostas. A eficácia das decisões baseadas em informação são depende da qualidade da informação nas quais elas estão baseadas (PRÉVE; MORITZ; PEREIRA.2010). No caso da tomada de decisões e planejamento de ações em políticas públicas para a educação, a comunidade escolar é o ambiente onde as informações devem ser coletadas, e o membro da comunidade escolar com maior proximidade com o público-alvo das políticas (o aluno), conhecimento de objetivos, capacitação e capacidade de avaliação e análise de resultados é o docente.

Pode-se aprofundar ainda mais sobre a informação, dando visibilidade ao entendimento de Laudon e Laudon (2010), ao entender que as empresas estão sempre tentando melhorar a eficiência de suas operações com o objetivo de obter mais lucratividade, a informação se mostra também uma das ferramentas mais eficazes nesse sentido, crucial para atingir altos níveis de produtividade no contexto de gestão de práticas dos negócios, de modo que muitos administradores se veem às cegas, sem poder contar com as informações certas, nas horas certas, a fim de tomar uma decisão, apoiando-se em palpites, previsões infundadas ou na sorte. É nesse contexto que entra o termo “sistema de informação”, explicado por Laudon e Laudon (2010) da seguinte maneira:

Um sistema de informação pode ser definido tecnicamente como um conjunto de componentes inter-relacionados que coletam (ou recuperam) processam, armazenam e distribuem informações destinadas a apoiar a tomada de decisões, a coordenação e o controle em uma organização [...] Os sistemas de informação contêm informações sobre pessoas, locais, e itens significativos para a organização ou para o ambiente que a cerca. (LAUDON; LAUDON, 2010, p. 13).

São três as atividades que geram informações em um sistema de informação, segundo Laudon e Laudon (2010): a entrada, ou seja, a captura ou coleta de dados primitivos dentro da organização ou no ambiente externo; o processamento, como etapa de transformação desses dados em informações significantes; e a saída, que não é nada mais que a transferências das informações obtidas par as pessoas ou atividades em que serão necessárias. Há ainda a etapa de feedback, que envolve responder à ação adotada por alguns membros a fim de ajudá-los a avaliar o estágio de entrada.

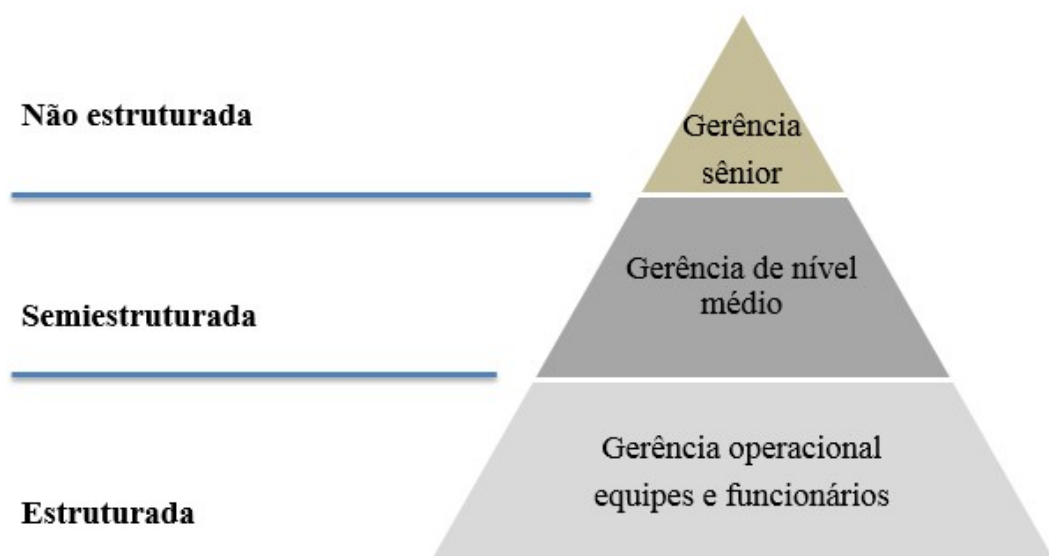
Além de tais atividades, também devemos levar em conta, na constituição de um sistema de informação, suas dimensões. Diz, sobre o tema, Laudon e Laudon (2010, p. 13) que “para usar os sistemas de informação com eficiência, é preciso entender as dimensões organizacional, humana e tecnológica que os formam”. O autor aduz que, no bojo das organizações, informações são parte integral. Deve-se levar em conta a hierarquia estruturada de uma organização, seu processo de negócios e sua cultura peculiar, uma vez que a tecnologia e a informação também devem ser determinadas pelo funcionamento da empresa, e não somente o contrário. Da mesma forma, a essência humana não pode ser deixada de fora, uma vez que uma empresa é tão boa quanto as pessoas que nela trabalham. Membros qualificados e motivados são uma das chaves para a boa gestão, observado que o ser humano é o único capaz de resolver problemas organizacionais e converter tecnologia de informação em resultados úteis. Por fim, ainda segundo o autor, a tecnologia é parte integrante de um sistema de informação. Hardwares (equipamentos físicos), softwares (programas) e a tecnologia de armazenamento de dados consistem nos pilares do que se entende por tecnologia, em suas mais diversas plataformas, sendo a mais importante e difundida delas, a internet.

A última análise que extrai-se do pensamento de Laudon e Laudon (2010) diz respeito a um modelo simples de soluções de problemas organizacionais por meio de sistemas de informação. Segundo o autor, a maioria dos tomadores de decisão usa esse modelo, que consiste em quatro passos. São eles: (i) identificação do problema, em que, como pode-se intuir, descobre-se o tipo de problema, se este envolve uma das três dimensões - organização, pessoas ou tecnologia - como hardware antigo, treinamento de funcionários, ambiente organizacional

turbulento etc.; o segundo passo é propor soluções para o problema, as quais podem variar muito dependendo das diferentes perspectivas das pessoas na organização, no que tendem a ser mais eficazes quando adotam uma abordagem integrada; em seguida, se dá a etapa (ii) da avaliação e da escolha da solução, em que se analisará custos, exequibilidade, dados e recursos entre as decisões que poderão ser tomadas, além de apoio dos interessados; por fim, ocorre a implantação da solução, seja ela de mudança de software ou puramente organizacional, e é importante conscientizar-se do grande impacto que uma mudança pode ter para os funcionários de uma empresa.

Sobre as decisões em si, o padrão de classificação adotado por Laudon e Laudon (2010) as organiza como não-estruturadas, estruturadas e semi-estruturadas, conforme a figura 3. Os autores aduzem que as decisões não-estruturadas seriam aquelas semeadas sobre o bom-senso do responsável pela tomada de decisão, pela sua capacidade de avaliação e sua perspicácia na definição do problema, não havendo procedimentos pré-definidos para tomá-las. Como exemplo, pode-se citar as decisões de investimentos para os 10 anos seguintes de uma empresa, que envolvem intuição sobre mercado, opiniões etc. As decisões estruturadas evocam repetitividade e rotina, com procedimentos pré-definido, como por exemplo a decisão sobre as horas extras de determinado funcionário. As decisões híbridas são chamadas de semi-estruturadas, por darem uma resposta clara e precisa a apenas parte do problema.

Figura 3: Características da decisão



Fonte: Laudon e Laudon (2010, p. 325)

Finalmente, versando sobre a qualidade das decisões, e dissertando sobre as duas primeiras dimensões exibidas no Quadro 2, Laudon e Laudon (2010) nos explicam que:

A precisão é uma dimensão importante da qualidade: em geral, consideramos ‘melhores’ as decisões que refletem de maneira mais precisa os dados do mundo real. A velocidade é outra dimensão [...] Por exemplo, quando você envia a proposta de seguro de um carro a uma seguradora, espera que a tomada de decisão seja rápida e precisa (LAUDON; LAUDON, 2010, p. 326)

Quadro 2: Dimensões de qualidade

Dimensão da qualidade	Decisão
Precisão	A decisão reflete a realidade.
Abrangência	A decisão reflete uma consideração completa dos fatos e das circunstâncias.
Imparcialidade	A decisão reflete finalmente as preocupações e os interesses das partes envolvidas.
Velocidade (eficiência)	A tomada de decisão é eficiente com respeito ao tempo e outros recursos, incluindo o tempo e recursos das partes afetadas, tais como os clientes.
Coerência	A decisão reflete um processo racional, colocado em palavras e explicados a outros a um processo.
Obediência	A decisão é o resultado de um processo conhecido e os descontentes podem recorrer a uma autoridade superior.

Fonte: Laudon e Laudon (2010, p. 327)

Retomando a linha de raciocínio, e entendendo os atores do processo decisório como aqueles que irão avaliar e se basear nos valores do sistema em que está inserido para tomar a decisão, a conclusão a que pode ser extraída é a de que, afinal, o professor é o profissional mais capacitado para tomar uma decisão sobre quais seriam os caminhos efetivos de uma política pública voltada à educação. O professor está imerso no ambiente escolar, está situado no início da teia de relações educacionais, a mais próxima dos estudantes. O posicionamento de um gestor distante das reais necessidades de uma escola em que política será aplicada, como diversas vezes acontece, pode ser apontado como um fator determinante do fracasso de tal política (PRÉVE; MORITZ; PEREIRA, 2010).

2.2 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Não há momento mais decisivo para definir o que hoje se entende por educação brasileira do que o final da década de 1980. As políticas públicas pós-redemocratização tiveram que sustentar o apelo de um período de explosão de atenção às demandas sociais, rompendo com o paradigma totalitário e de pouca assistência às camadas mais frágeis da sociedade que

vigiu durante os trinta anos anteriores. “Não obstante as acirradas disputas, o texto constitucional apresentou importantes avanços na área dos direitos humanos. [...] Conquistas de viés inclusivo foram ainda alcançadas nas áreas de saúde, assistência social, educação e cultura.” (VERSIANI, 2010, p. 248).

Foi durante esse período que os movimentos sociais, já bastante proeminentes, se avolumaram, ganharam voz e direitos políticos e pressionaram o Estado a discutir problemas sociais, reconfigurando a estrutura do poder dominante e a própria estrutura governamental. Seguindo os apontamentos de Miranda, Castilho e Cardoso (2009), pode-se ver que a relevância dos movimentos sociais já estava fortalecida e atuou como peça fundamental na campanha para as eleições diretas para Presidente da República — as Diretas Já —, e na Assembleia Constituinte de 1988, ambos momentos de grande importância para os avanços nos direitos de cidadania. A observação das demandas populares criou a necessidade da participação de novos atores no processo de tomada de decisões para a criação de políticas públicas sociais. Surge assim uma nova forma de aquisição, controle e manutenção do poder.

Sobre esse tema, aduz Cury:

A ditadura que nos roubara a possibilidade de fazer política sob suas múltiplas expressões, confirmando a recorrente situação de que ela era privilégio de poucos, agora se via às voltas com a pujança de novos atores sociopolíticos. O ordenamento jurídico, movido por essa onda contestatória e esperançosa, teria que incorporar conceitos novos, abstratos, que dessem forma à nova substância nascente (CURY, 2008, p. 97).

Nesse contexto de atendimento às necessidades de caráter social, há uma grande quebra de paradigma conceitual no que diz respeito, especialmente, à educação. O artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, fruto das movimentações política da época, é claro: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Essa definição é reforçada, também, no caput de seu artigo 6º como o primeiro dos direitos sociais: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Já o rompimento com a atmosfera de imposição ideológica pré-redemocratização está diluído principalmente nos incisos II e III do artigo 206 da CF: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o

pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988), e podem ser interpretados como uma das manifestações mais aparentes da liberdade de pensamento valorizada desde então.

Levando em consideração esse novo olhar dado sobre o papel da educação, é interessante notar a forma radical com que as ações do Ministério da Educação (MEC) se transformaram no intervalo de um ano, de 1987 a 1988. Pode-se perceber tal virada brusca ao analisar o Relatório de Ações do Ministério da Educação, publicado em 1990, que revelou um resumo das principais diretrizes em educação seguidas pelo governo brasileiro durante o período compreendido entre os anos de 1985 até a data de sua publicação. O ano de 1987, imediatamente anterior ao advento da nova Constituição Federal, tem como subtítulo do tópico Linhas Prioritárias Nacionais o texto “Educação para todos - Caminho para a mudança; Expansão e melhoria do ensino técnico”, o que, apesar de apontar para um viés mais democrático (“educação *para todos*”), ainda focava numa educação mecânica e pouco crítica, principalmente no Ensino Médio:

Por outro lado, foi conferida prioridade ao aumento da oferta de ensino médio, dando-se especial atenção à área de ensino técnico. Nesse sentido, o Governo definiu como meta a instalação de 200 escolas técnicas - industriais e agrotécnicas -, em acréscimo às 57 existentes, propiciando, inclusive, a terminalidade, também, em nível de ensino fundamental (BRASIL. Ações: 85/90. Ministério da Educação, 1990, p. 13)

Em 1988, contudo, a direção tomada pelo MEC em suas ações se converteu à postura da Constituição Federal publicada naquele ano, dando ênfase, agora, ao que foi chamado de “educação no processo constituinte”: erradicação do analfabetismo; desenvolvimento da educação pré-escolar; e expansão e melhoria do ensino fundamental. Tal comportamento revela uma preocupação com a educação de base que evoluiu para uma perspectiva ainda mais social no ano seguinte, 1989, em que universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, e a promoção humanística, científica e tecnológica do país foram os destaques nas Linhas Prioritárias Nacionais, reforçando que a influência da nova democracia, concretizada no texto constitucional, trouxe à tona uma preocupação com o desenvolvimento não apenas técnico, mas crítico dos estudantes (MIRANDA; CASTILHO; CARDOSO, 2009).

Entretanto, tal impulso motivador não teve origem somente na esfera dos movimentos sociais. A Nova República surgiu e trazia como objetivo o aumento da influência do Brasil no

exterior, e a criação de ações sociais voltadas para as populações mais carentes era um instrumento efetivo para a conquista desse desenvolvimento econômico e social. Projetar-se diante da comunidade internacional demandava satisfazer às condições de entidades internacionais relacionadas a ações sociais como: Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD):

Sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a União Europeia (UE), entre outras (AMARAL, 2010, p. 2).

Um dos indicadores e instrumentos para a adequação social aos padrões internacionais é a educação. Ao longo dos anos, e, no Brasil, de forma mais intensa após a redemocratização, vê-se que os objetivos de educação tendem a uma direção global comum. Um dos grandes influenciadores desse viés foi o Banco Mundial (BM), como explica Coraggio (1996):

Seguindo esta mesma diretriz [...] o BM vem, durante as últimas décadas, recomendando um pacote de reformas educativas para os mais variados países, que contém, dentre outros, os seguintes elementos: a) prioridade na educação primária; b) melhoria da eficácia da educação; c) ênfase nos aspectos administrativos; d) descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidade de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberá manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar; e) a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. A análise econômica mencionada no último item constitui, segundo o BM, a metodologia principal para a definição das políticas educacionais, sendo, portanto, “um instrumento de diagnóstico para começar o processo de estabelecer prioridades (...)” (Coraggio, 1996, *apud* BITTENCOURT, 2009, p. 42)

Apesar de a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ser por excelência a principal instituição multilateral responsável pela implementação da estratégia de Educação para Todos, o Banco Mundial vem tendo um papel mais determinante, trazendo reflexos consideráveis para o modo como a cooperação internacional concebe a educação (FIORI, 2001 *apud* BITTENCOURT, 2009). Além disso, a educação foi reafirmada como direito pela Conferência Mundial de Educação para Todos (ocorrida em 1990 na Tailândia) e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos (ocorrida em 2000 no Senegal), promovidas por Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

Um espaço favorável para o início de discussões importantes sobre políticas públicas educacionais se abriu, como já dito, com o término do regime militar. Entre outras coisas,

abriram-se as possibilidades da presença, na administração, de alguns estudiosos vindos das universidades, de modo que os governos locais começaram a projetar uma política educacional contrária à da ditadura militar, com maior sintonia em relação aos anseios dos educadores (MIRANDA; CASTILHO; CARDOSO, 2009).

As discussões envolviam, principalmente, o que deveria ser o projeto nacional de educação e o movimento de elaboração da constituição. Com a aprovação da nova Constituição, em 1988, cujo texto parecia consolidar várias conquistas de direitos e anunciar mecanismos democratizadores das políticas sociais, uma realidade na qual os direitos de cidadania eram ampliados na direção do fortalecimento da responsabilidade social do Estado se tornava mais tangível (MIRANDA; CASTILHO; CARDOSO, 2009).

O Quadro 1 relaciona cada presidente da república com as respectivas políticas públicas de educação adotadas durante seu governo.

Quadro 1 – Governos e suas políticas públicas de educação (Continua)

<p>José Sarney (1985 – 1989)</p>	<p>A partir de 1988 há uma contribuição ao processo de elaboração da nova Carta Constitucional, reafirmando as diretrizes do I Plano Nacional de Educação. Apoio aos sistemas estaduais e às redes municipais de ensino. Universalização da merenda escolar. Expansão da educação especial e da educação física e do esporte na escola e nas comunidades. As diretrizes da política educacional e suas ações fundamentaram-se no atendimento aos dispositivos da nova Constituição. Elaboração do anteprojeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Recuperação do papel e das funções dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, reduzindo-se a tutela da União. Instituição do Conselho Nacional da Educação. Elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE. Mudanças demandadas pela nova ordem constitucional. Conteúdos mínimos do ensino fundamental. Educação indígena. Erradicação do analfabetismo. Metodologia própria para a EJA. Educação nas áreas de fronteira. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (MEC, 1990).</p>
---	---

Quadro 1 – Governos e suas políticas públicas de educação (Continuação)

Fernando Collor (1990 – 1991)	Propunha a mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais e reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania). Também pretendeu inserir o país na nova revolução tecnológica. As ideias de eficiência, qualidade e competitividade são introduzidas na educação. Descentralização dos processos decisórios, com a participação de todos os segmentos da sociedade. A educação também foi considerada elemento necessário à reestruturação competitiva da economia, a qual deveria ter no setor privado sua base principal (BITTENCOURT, 2009).
Itamar Franco (1992 – 1994)	Políticas públicas foram fruto de negociações com a UNESCO. Estabeleceu novos padrões de intervenção estatal na gestão educacional. Visava o aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Implantou novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica (BITTENCOURT, 2009).
Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)	As diretrizes do Planejamento Político-estratégico foram direcionadas ao ensino fundamental; à valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade perante o aluno, a comunidade e a sociedade; à articulação de políticas e de esforços entre as três esferas da Federação. Criação do FUNDEF. Sanção da LDB. Ênfase na avaliação de resultados como forma de controle mais eficiente (SAEB, ENEM, ENC – Provão - e CAPES) (BITTENCOURT, 2009; BRASIL, 1996).

Quadro 1 – Governos e suas políticas públicas de educação (Continuação)

<p>Luiz Inácio Lula da Silva (2004 – 2010)</p>	<p>A educação básica é tratada de modo integrado. Não há mais a visão de foco apenas no ensino fundamental, mas desde a educação infantil até o ensino médio, com obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos. Para efetivar essa política, o governo Lula enviou ao Congresso Nacional a proposta de emenda à Constituição (PEC) nº 415/05, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Extensão dos programas complementares de livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar, antes restritos ao ensino fundamental, para toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Manteve-se a forte influência das linhas traçadas pelo Banco Mundial para a Educação, em ação desde os anos 90, demonstrando interesse em desenvolver as instituições privadas de ensino, com incentivos fiscais, empréstimos subsidiados e programa de bolsas, entre outros (AMARAL, 2017; BITTENCOUT, 2009; BRASIL, 1996, DAVIES, 2004).</p>
<p>Dilma Rousseff (2011 – 2016)</p>	<p>Continuação das políticas de assistência vinculadas à educação do governo Lula. Investimentos na formação e remuneração dos professores, ampliação do número de creches e pré-escolas, criação de condições de estudo e permanência nas escolas, superação da evasão e repetência escolares, criação de mais escolas técnicas, ampliação dos cursos profissionalizantes, melhoramento do ensino médio e das universidades, aprimoramento dos centros científicos e técnicos de nível superior e aceleração da inclusão digital. Visou, especialmente em seu segundo mandato, a qualificação técnica profissional para trabalhadores e alunos do ensino médio por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tinha o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais do ensino médio (AMARAL, 2017; BITTENCOUT, 2009; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).</p>

Quadro 1 – Governos e suas políticas públicas de educação (Conclusão)

Michel Temer (2016 –)	Marcado, em seu primeiro ano, principalmente pelos cortes orçamentários, além da Medida Provisória nº 746/16, conhecida como Reforma do Ensino Médio, que, entre outras mudanças, propõe que os professores não precisem mais ter diploma na área em que dão aulas, a flexibilização de metade do currículo básico por meio da escolha de algumas matérias pelos alunos, ademais do currículo básico e a diluição das disciplinas em “áreas de conhecimento” (AMARAL, 2017; BITTENCOURT, 2009; BRASIL, 2014).
------------------------------	---

Fonte: autor da pesquisa, com base no referencial teórico.

Como pode-se observar no Quadro 1, os anos 90 iniciaram com uma perspectiva profundamente diferente em relação ao que esperar das políticas públicas de educação. Entretanto, é interessante notar como tais direcionamentos foram aos poucos se tornando cada vez mais complexos e sendo desfeitos durante as gestões dos governos seguintes à nova Constituição, especificamente no que trata da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BITTENCOURT, 2009).

O projeto da LDB aprovado em 1996 não compreendeu exatamente as reivindicações dos setores de educação e suas várias bandeiras que foram levantadas durante o movimento pré-redemocratização, que acabaram distorcidas, como por exemplo a capacitação de professores, que se transformou em profissionalização; a descentralização, que significou desobrigação do Estado; e a melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, de modo que os alunos servissem ao interesse dele (BITTENCOURT, 2009).

A pressão do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, que solicitavam aos países em desenvolvimento que reduzissem gastos públicos, privatizassem suas empresas públicas e encontrassem novas formas de recurso, também contribuiu para o enfraquecimento das diretrizes almejadas anteriormente. Com as palavras de Santos (2011 apud OLIVEIRA, 2008, p. 9), “É com este foco que a LDB de 1996, Lei nº 9.394/96, sinalizou claramente para mudanças nas responsabilidades dos entes federados quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis”.

Os governos pós-década de 1990 tiveram um direcionamento um pouco diferente. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) também é importante citar o Plano

Nacional de Educação (PNDE), regulamentado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2002, o qual assegurava a continuidade das mudanças que já haviam começado, e, em resumo, o Plano deu grande ênfase ao Ensino Fundamental acima dos outros níveis de ensino (BITTENCOURT, 2009).

O governo de Lula, que teve início no ano de 2003, nasceu imerso em expectativas advindas da sociedade, sendo que, num contexto geral, suas ações foram, em parte, orientadas pela mesma lógica de seus antecessores, observando-se a influência de acordos com as agências internacionais (DAVIES, 2004). O governo de sua sucessora, Dilma Rousseff, orientou-se seguindo basicamente as mesmas lógicas (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Também é importante citar o instrumento de referência de identificação dos municípios, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o qual é um indicador calculado com base nos dados de rendimento do fluxo escolar e do desempenho dos alunos nos exames nacionais, criado no governo Lula (MEC, 2015).

Por fim, o governo atual, de Michel Temer, deu uma nova curva no sentido do direcionamento dos recursos públicos para a educação. Em pouco tempo de gestão, instituiu o teto de gastos públicos para os próximos 20 anos, além da grande mudança que será provocada pela reforma do ensino médio. Segundo ela, o currículo deve ser 60% preenchido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, em que o estudante poderá escolher entre cinco áreas de estudo. O projeto prevê que os alunos poderão escolher a área na qual vão se aprofundar já no início do ensino médio. As escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas – deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos. Houve também permissão para que profissionais não licenciados possam dar aulas no ensino técnico e profissional, além da proposta de estabelecer uma meta de ampliação da carga horária para pelo menos mil horas anuais (FERRETI; SILVA, 2017).

Em resumo, ao longo do tempo, houve um processo de complexificação dos direcionamentos da política educacional, com políticas que desviavam aos poucos daquela suscitada pelos direcionamentos da Constituição Cidadã. Poucas verbas foram destinadas à área social, bem como para a educação. O futuro aguarda novas reviravoltas no que tange ao aspecto do ensino como um todo no Brasil, visto as reformas profundas suscitadas pelo governo Temer.

2.3 ÍNDICES DE DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Muitos indicadores podem ser usados para tornar mensurável a qualidade da educação e subsidiar a análise da efetividade da aplicação dos investimentos em educação, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), taxas de aprovação, reprovação, evasão escolar, número de matrículas, utilização de transporte escolar e dados sobre a infraestrutura escolar (TAVARES; ALVES, 2015).

No contexto desta pesquisa, são mais adequados para a análise do retorno dos investimentos em educação os valores obtidos pelo IDEB, por serem menos subjetivos e elaborados por uma instituição brasileira oficial, o que lhes confere mais proximidade com a fonte de informação, portanto, mais confiabilidade.

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro usando uma combinação entre duas dimensões: a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Prova Brasil); e a taxa de aprovação escolar, que é um indicador do fluxo escolar, ou seja, da progressão dos estudantes entre os anos. Ou seja, a existência de IDEB baixo é explicada pela combinação de resultados baixos na taxa de aprovação (poucos alunos passam de ano) e no desempenho na Prova Brasil (poucos alunos alcançam boas notas) (MEC, 2015).

As escolas precisam melhorar as duas dimensões simultaneamente, uma vez que a natureza do indicador dificulta a sua elevação considerando apenas a melhoria de uma dimensão em detrimento da outra. Importante destacar que as duas dimensões refletem problemas estruturais da educação básica brasileira e, de fato, precisam ser aprimoradas para que o país alcance níveis educacionais compatíveis com suas potencialidades (LOURENÇO; NASCIMENTO; SAUERBRONN, 2017).

Além de um medidor de fluxo escolar, o IDEB pode ser considerado tanto um condutor de política pública para qualidade educacional, quanto um indicador da situação socioeconômica da sociedade representada pela comunidade escolar. Tais fatores mostram-se de grande impacto no desempenho escolar. O conhecimento desses índices torna-se um mecanismo, à disposição da sociedade, para que os cidadãos se mobilizem em favor da educação. Ainda sobre este tema aduz Lourenço, Nascimento e Sauerbronn (2017):

Outra abordagem de pesquisa tem buscado analisar o IDEB sob uma perspectiva mais ampla do ponto de vista socioeconômico, apontando as fragilidades e os problemas na construção do índice e o impacto na responsabilização das escolas quando da divulgação dos indicadores. Ao analisar os resultados do IDEB mediante a inclusão de variáveis relativas à pobreza, medida pelo rendimento inferior a meio salário mínimo (ANDREWS; VRIES, 2013 *apud* LOURENÇO; NASCIMNETO; SAUERBRONN, 2017), ao nível socioeconômico da escola e a discriminação dos alunos de acordo com raça, cor e gênero (ALVES; SOARES, 2013 *apud* LOURENÇO; NASCIMNETO; SAUERBRONN, 2017), ou ao considerar os problemas estruturais das escolas e municípios (PAZ; RAPHAEL, 2012 *apud* LOURENÇO; NASCIMNETO; SAUERBRONN, 2017), estas pesquisas mostram que fatores socioeconômicos e estruturais são determinantes para o valor do IDEB, e que a pobreza impacta tão fortemente o desempenho escolar que chega a explicar 60% das variações (LOURENÇO; NASCIMNETO; SAUERBRONN, 2017, p. 2).

Observando a relação entre o IDEB e os investimentos do governo em educação nos últimos anos, pôde-se perceber que não existe uma conexão necessária e diretamente proporcional entre a elevação de tal índice e a injeção (percentual em relação ao PIB brasileiro) de recursos na educação básica, muito embora tal correspondência seja, na maioria das vezes, detectada (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017; MEC, 2015).

Para fins de análise, primeiramente será examinada uma das dimensões utilizadas para o cálculo do IDEB: a Taxa de Reprovação na educação básica. Esse índice leva em consideração unicamente a taxa percentual de alunos que não têm frequência e/ou nota satisfatórias e não progridem através dos anos de estudo (MEC, 2015). Ou seja, a Taxa de Reprovação indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino na qual se encontrava. Conforme o documento oficial do INEP, “Taxas de Rendimento Escolar”, que explica que essas taxas são computadas com base nas informações de rendimento e movimento dos alunos, coletadas na 2ª etapa do Censo Escolar, a taxa de reprovação é calculada da seguinte forma (MEC, 2015).

$$\text{Taxa de Reprevação} = \frac{REP}{APR + REP + ABA} \cdot 100$$

Devem ser considerados:

REP: quantidade de alunos reprovados;

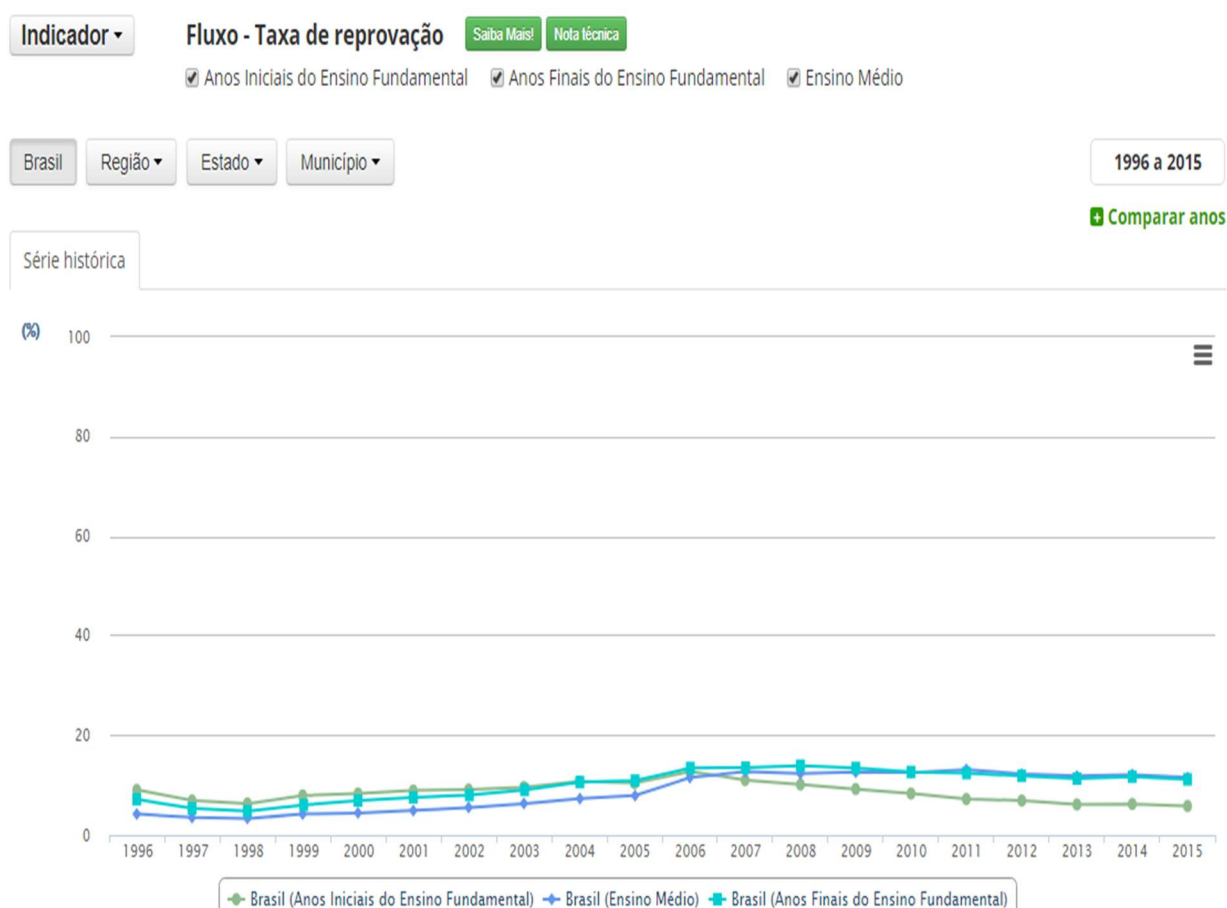
APR: quantidade de alunos aprovados;

ABA: abandonos ou evasões.

O resultado calculado equivale ao percentual de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram os requisitos para a promoção para a série seguinte. Taxa de Reprovação na educação básica. Esse índice leva em consideração unicamente a taxa percentual de alunos que não têm frequência e/ou nota satisfatórias e não progridem através dos anos de estudo (MEC, 2015).

Numa primeira análise do gráfico traçado com os valores da taxa de reprovação calculadas ano a ano, pode-se inferir que não houve uma variação tão grande no que se refere à reprovação na educação básica de 1996 até 2015, considerando-se um intervalo de quase duas décadas de investimentos, observando-se apenas alguns picos mínimos e máximos, respectivamente, em 1998 e 2006. Para fins de comparação, a taxa percentual de reprovação em 1996, referente aos anos iniciais do ensino fundamental, era de 9%, tendo descido para 8,3% no ano 2000, então para 6,2% em 2014 e, finalmente, 5,8% em 2015 (MEC, 2015).

Gráfico 1 – Taxa de reprovação – rede total.

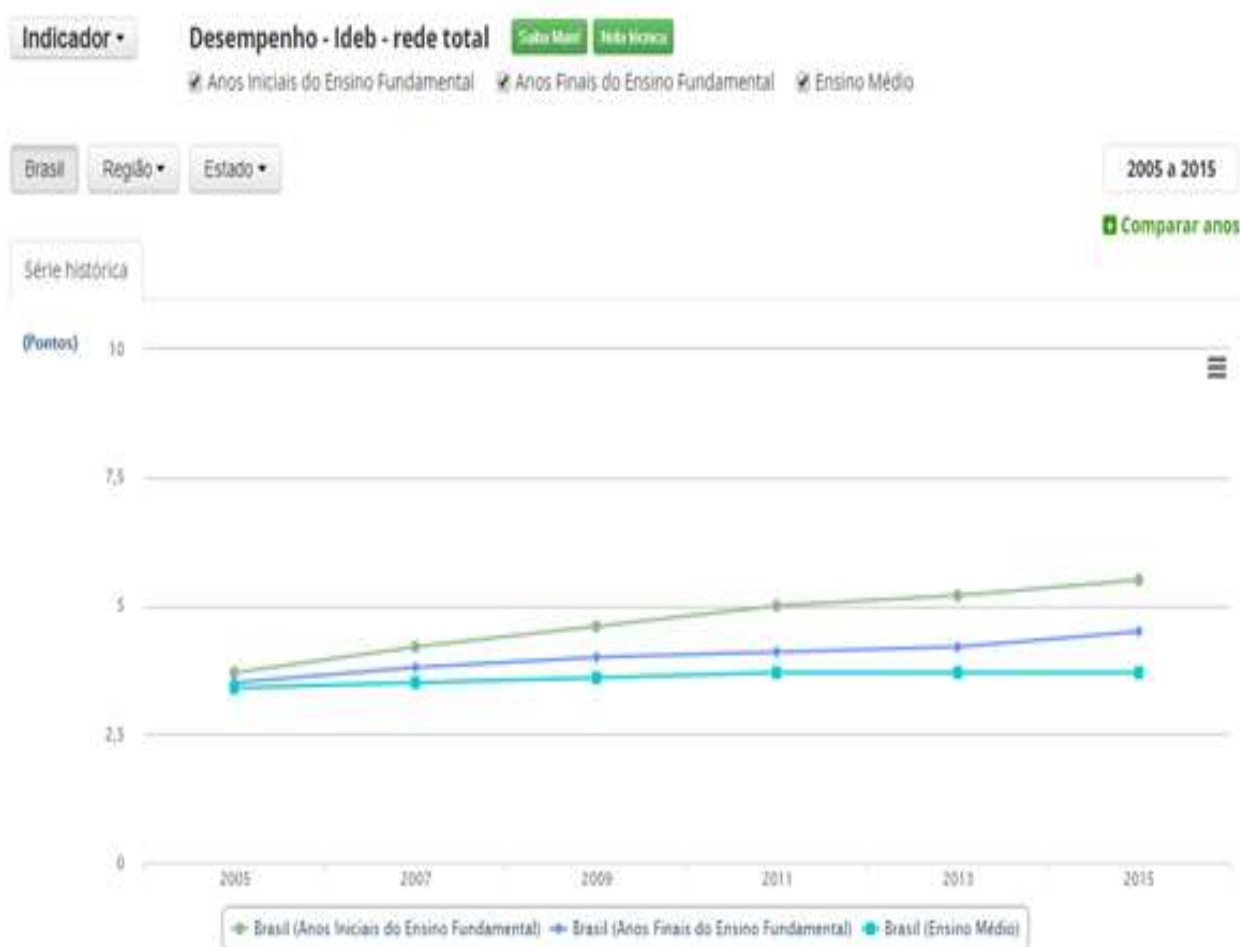


Fonte: MEC, (2015).

Seguindo na direção contrária, a reprovação nos anos finais do ensino fundamental aumentou, sendo de 7,1% em 1996, de 6,9% no ano 2000, então subindo rapidamente para 11,7% em 2014 e, afinal, para 11,1% em 2015 (MEC, 2015).

O Ensino Médio, por sua vez, foi o que demonstrou o aumento mais drástico de todos, de quase três vezes em relação à primeira computação. Em 1996, o índice marcava 4,2%, seguindo para 4,4% em 2000, subindo extremadamente para 12,1% no ano de 2014 e, por fim, 11,5% em 2015, o que representa um aumento de 7,3 pontos percentuais em 19 anos (MEC, 2015). A partir disso, poderíamos ter uma ideia da projeção desses dados no resultado final do IDEB, uma vez que este leva em consideração a Taxa de Reprovação para fins de cálculo. Entretanto, o que os dados disponibilizados, relativos ao período de 2005 a 2015, nos informam é que houve, na verdade, um aumento geral, mesmo que sutil, do índice, conforme pode ser visto no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Desempenho IDEB – rede total.



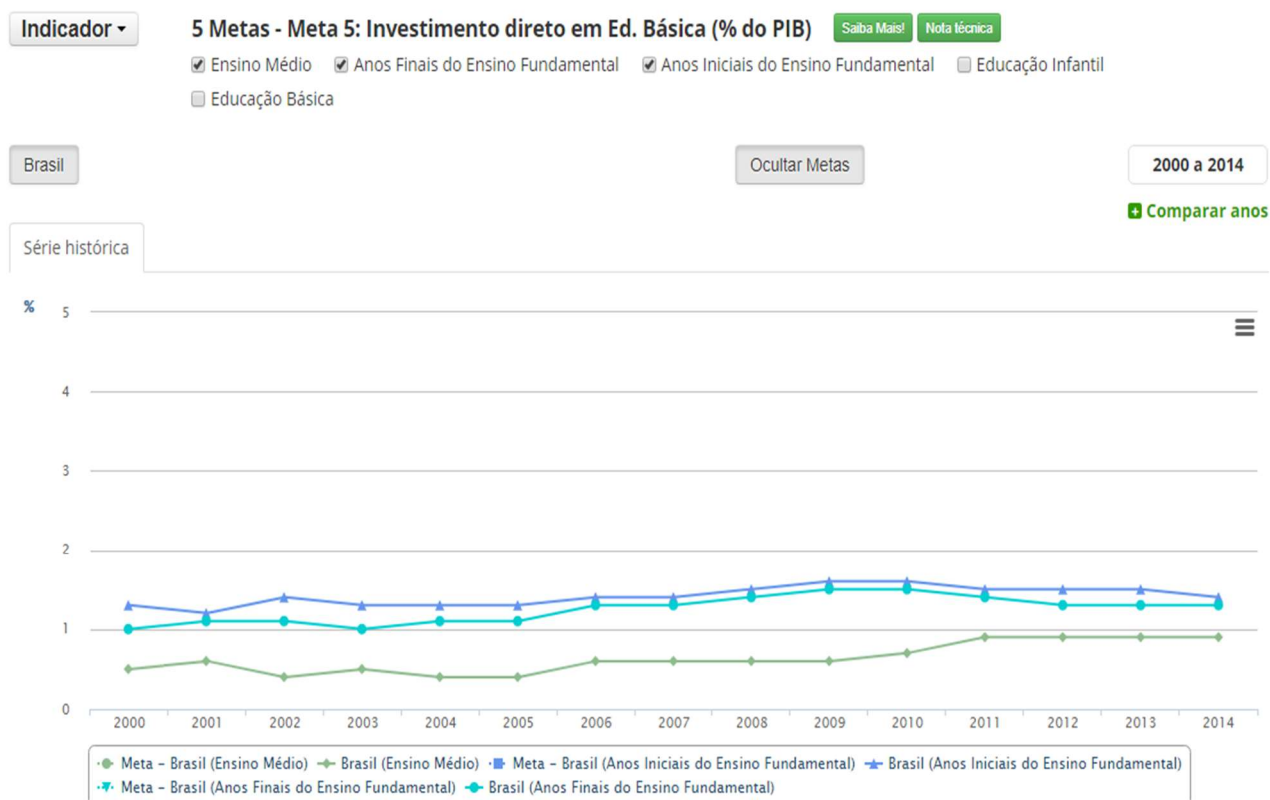
Fonte: MEC, (2015).

Percebe-se, da análise do gráfico do Gráfico 2, que ocorreu um crescimento durante os 10 anos de coleta de dados, principalmente no que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, cujo índice aumentou de 3,6 para 5,3. Os anos finais do ensino fundamental também demonstraram melhora, evoluindo de 3,2 para 4,2 (MEC, 2015).

Dos três níveis em questão, o Ensino Médio foi o que exibiu menor taxa de aumento no desempenho no IDEB, tendo um avanço mais lento do que o observado no ensino fundamental e, entretanto, indo na contramão do que se observara na Taxa de Reprovação previamente examinada. Seus indicadores subiram de 3,1 para 3,5 entre 2005 e 2015 (MEC, 2015).

Inicialmente, já se mostra clara a discordância proporcional, em alguns pontos, entre os dados deste índice e dos outros. Pode-se observar, por exemplo, que do mesmo modo que entre 2005 e 2014 os investimentos do governo nos anos iniciais do ensino fundamental aumentaram de 1,3% para 1,4% do PIB (com um pico de 1,6% em 2009), o IDEB para estes mesmos anos escolares aumentou (MEC, 2015). Da mesma forma, neste lapso de tempo, os investimentos nos anos finais do Ensino Fundamental subiram de 1% para 1,3% do PIB, refletindo a melhora percebida no IDEB destes anos. É necessário se ressaltar, entretanto, a dificuldade de se encontrar uma proporcionalidade entre tais índices (MEC, 2015).

Gráfico 3 – Meta 5: Investimento direto em Educação Básica (% do PIB).



Fonte: MEC (2015).

Por outro lado, o Ensino Médio, comprovando tal impossibilidade de se chegar a um denominador comum, mesmo recebendo a maior injeção percentual de PIB entre os três períodos escolares analisados, foi o que apresentou a pior evolução de todos, não se destacando nem no índice de reprovação nem no IDEB. Entre 2000 e 2014, o Ensino Médio percebeu enquanto investimento o aumento de 0,5% para 0,9% do PIB brasileiro (MEC, 2015).

A interpretação de todos estes dados podem nos levar a acreditar que investimento nada tem a ver com melhoria na qualidade da educação, mas se faz necessário avaliar se a importante dimensão da **gestão** de tais recursos, aliada com a maior injeção de investimento, não é o fator realmente decisivo para o sucesso de políticas públicas educacionais (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017).

Por fim, cumpre ratificar que este breve exame não pretende esgotar o potencial de análise que os dados possibilitam, de modo que a ideia foi apresentar os dados disponíveis no site do INEP usando gráficos e tabelas para transmitir algumas informações relevantes sobre o comportamento dos índices. Os resultados de tais índices de escolas e dos municípios brasileiros devem ser profundamente discutidos, uma vez que são fundamentais para que um diagnóstico mais robusto seja oferecido aos gestores das diferentes instâncias administrativas, contribuindo para auxiliar na orientação de ações e políticas, visando à melhoria do desempenho da educação brasileira (PASSADOR; CALHADO, 2012; MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017).

Alguns avanços importantes podem ser verificados, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também, algumas preocupações que precisarão ser discutidas no âmbito das escolas, especialmente no que tange ao Ensino Médio, com o indispensável apoio e colaboração dos níveis mais elevados de gestão nos municípios, nos estados e no Ministério da Educação (MEC, 2015; VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016).

É importante que iniciativas de sucesso que eventualmente tenham surgido e surjam nesse caminho sejam identificadas e estudadas e que possam inspirar atitudes em prol da consolidação de uma cultura que valorize o aprendizado, sem, entretanto, desconsiderar outras dimensões para que efetivamente o País alcance um patamar mais avançado de qualidade da educação que oferece às suas crianças (VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016).

2.4 FATORES IMPORTANTES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A análise dos resultados do IDEB traz em voga a discussão sobre os efeitos positivos dos gastos com a educação básica, ou seja, o direcionamento assertivo da aplicação dos investimentos destinados às políticas públicas de educação e quais os aspectos intrínsecos aos bons resultados que deles podem ser extraídos, quando questiona a relação direta entre montante dos investimentos feitos em educação e os resultados obtidos nas provas do IDEB.

Primeiramente, há de se estabelecer que, dada a extensão do Brasil e os resultados de aprendizagem diferentes apresentados por região, ainda que os investimentos por aluno sejam bastante similares, faz-se necessário o acompanhamento de perto dos processos educacionais, principalmente da avaliação, ponto de partida para a elaboração de políticas públicas de educação, com a participação dos atores neles envolvidos, com o objetivo de identificar que outros fatores influenciam os resultados das ações das políticas. Este é um dos maiores desafios das políticas públicas de educação: criar mecanismos que garantam a representação dos atores relevantes no seu ciclo de existência (COTTA, 2001). Ainda segundo Cotta (2001, p. 110), “É lugar comum dizer que os atores que têm seus interesses afetados pelo sistema de avaliação devem participar ativamente de todas as etapas do processo. Entretanto, este preceito não é facilmente transportado para a prática.”

Para o sucesso das políticas públicas de educação deve-se assegurar garantias mínimas para o funcionamento das escolas. Porém, os resultados do IDEB demonstram que apenas o aumento no montante das verbas destinadas à educação não garante bons resultados na avaliação, pois verifica-se que há uma relação direta, porém não-linear entre os investimentos financeiros do governo destinados às escolas e a elevação dos índices registrados pelo IDEB, o que resulta em um pequeno crescimento ou estagnação dos resultados a partir da destinação de certos montantes de recursos financeiros (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017).

Na mesma linha teórica, Passador e Calhado (2012) e Martinez (2016), sugerem que os investimentos são necessários e podem explicar a melhoria dos índices de aprendizagem, mensurados pelo IDEB. Entretanto, essa correspondência se sustenta somente até certo nível, a partir do qual tal investimento não se converte mais em melhoria dos resultados da aprendizagem, visto os investimentos por aluno não serem mais suficientes, por si só, para explicar os resultados do IDEB.

Segundo Moraes, Dias e Mariano (2017), pode-se observar, além dos recursos financeiros, outros tipos de recursos como capacitação, apoio técnico, infraestrutura, assistência social,

instalações e práticas esportivas que precisam ser pensados e executados de maneira correta, demandando conhecimento da realidade da comunidade, dos processos e dos objetivos educacionais. É preciso dar mais atenção ao uso dos recursos do que ao montante investido.

Examinando os tipos de recursos acima relacionados, Versiani, Rezende e Pereira (2016) atentam para aqueles que se restringem ao tangível, como infraestrutura, recursos materiais e quadro de apoio, e consideram também fatores intangíveis inerentes à qualidade da educação como ideias e concepções pedagógicas, ambiente social, elaboração, execução e gestão das ações orientadas por políticas públicas na escola, além de interações com as comunidades externa e interna e com outras entidades como fatores importante para a qualidade da educação pública.

Sobre o assunto, diz Silva, Garcia e Bicalho (2010, p. 36), “Contudo, a despeito de todos os esforços empreendidos e avanços identificados, a apropriação, compreensão, análise contextual e o uso pedagógico dos resultados educacionais ainda constituem parte dos grandes desafios do processo de avaliação em larga escala”.

Segundo Cotta (2001, p. 108), “A formulação de políticas tende a acontecer em um ambiente de baixa racionalidade, em que critérios históricos de alocação de recursos e interesses políticos ainda têm peso considerável”. Para vencer esses desafios, a comunicação entre os atores envolvidos nas políticas públicas de educação deve ser clara e adequar-se aos diversos contextos existentes em um país com as dimensões do Brasil. Sobre o assunto ainda aduz Cotta (2001):

Saber comunicar os resultados e conclusões da avaliação para o seu público-alvo é imprescindível. Ruídos e falhas de comunicação podem fazer que uma investigação rigorosa do ponto vista técnico e metodológico seja solenemente ignorada. Esta situação representa o pior dos mundos: a avaliação não agrega valor ao processo decisório, fazendo que as decisões continuem a ser tomadas com base em critérios históricos, conjunturais, subjetivos e até mesmo aleatórios; os recursos públicos investidos na avaliação não oferecem o retorno desejado; e a própria avaliação cai em descrédito, passando a ser vista como uma atividade muito exigente em termos de recursos, mas que oferece poucos benefícios concretos (COTTA, 2001, p. 7).

Ao traçar um panorama atual do Brasil para aprofundar esse estudo, Passador e Calhado (2012) apontam que os mecanismos de financiamento existentes não conseguem prover as escolas de maneira que todos os alunos tenham as mesmas condições de oferta de ensino. Observam ainda a necessidade de que o Estado invista nas escolas para que todas apresentem

as mesmas condições físicas de ensino, pois dessa forma, embora o investimento em estrutura física não seja o fator determinante quanto ao resultado educacional, seja pelo menos a garantia da equidade de condições de oferta de ensino.

Na mesma lógica incorre Martinez (2016), seguindo por um viés social, ao afirmar que o Estado tem a responsabilidade de oferecer boas condições educacionais para cumprir o papel de cidadania esperado por todos os brasileiros, com a educação ocupando um papel de destaque no exercício da cidadania.

A discussão de alguns autores envereda, ainda, pela questão da institucionalização das organizações e, conseqüentemente, das escolas. É a importância dos aspectos simbólicos impregnados no ambiente, principalmente quando se considera a dependência excessiva que é característica das escolas em relação às pressões ambientais, que configura o aspecto central da institucionalização (VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016).

Esse é um fenômeno que decorre de um conjunto de práticas pautadas em valores específicos que lhes conferem uma competência distinta em relação a outras na sociedade, a partir do momento em que existe um fluxo de valores tidos como racionais sobre determinados assuntos e para determinados agregados entre as organizações, ou seja, redes de interação, é que se vê o surgimento da institucionalização, notadamente quando essa interação as pressiona a adotar políticas, programas, procedimentos administrativos ou formas de gestão específicos. Esse sentimento de busca de legitimidade pode levar a atitudes meramente cerimoniais, desvinculadas da intenção de se tomar atitudes voltadas para o bom desempenho, desagregando as atividades de trabalho e os arranjos estruturais adotados (VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016).

As escolas são organizações em que essa situação é mais fácil de identificar, uma vez que funciona com base no direito à educação dos alunos, imersa numa comunidade educativa, de profissionais e que se estrutura em função das diretrizes, normas e políticas de ensino, de um lado, e pelas relações desenvolvidas de ensino aprendizagem de outro (VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016).

A institucionalização em escolas pode ser minimizada com a implementação da gestão democrática. Por meio de eleições, a comunidade escolar confere representatividade a um gestor capacitado a administrar a escola em harmonia com os anseios da comunidade escolar, seguindo preceitos administrativos, regras institucionais e teorias pedagógicas. Além de

diminuir a possibilidade de institucionalização, a gestão democrática proporciona satisfação, motivação e eficácia, trazendo melhores resultados às instituições (LIMA, 2008). Pensamento reforçado por Souza *et al.*, (2017):

Outrossim, notou-se que é um estilo gestor democrático, a qual proporciona aos inqueridos, de uma forma relevante e equilibrada, grande satisfação, motivação e eficácia produtiva, ocasionando reflexos como aumento do empenhamento (esforço-extra) e eficiência nos projetos e desafios os quais a instituição se propõe a realizar (SOUZA *et al.*, 2017, p. 150).

Por fim, Passador e Calhado (2012), resgatam a ideia de que os investimentos devem ser analisados de modo minucioso e acompanhados de perto, em especial ultimamente, visto que os cidadãos exigem cada vez mais uma maior qualidade nos serviços prestados pelo governo. Os autores aduzem que, sendo a educação uma política pública, é de suma importância que sejam realizadas avaliações periódicas, dada a ‘disponibilidade escassa de recursos, o que torna necessária sua melhor utilização como forma de otimizar os resultados.

Chega-se à conclusão de que os mecanismos de financiamento existentes não conseguem prover as escolas de maneira igualitária para que todos os alunos tenham as mesmas condições de oferta de ensino. Mesmo com o consenso atual, por exemplo, quanto à importância da boa formação dos professores e influência positiva no desempenho dos alunos, a correlação entre estes fatores mostrou-se tão fraca quanto a tentativa de relacionar o montante de investimento aos resultados, deixando ainda mais clara a necessidade de repensar o método de emprego de tais verbas (PASSADOR; CALHADO, 2012; VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016).

3 ESTADO DA ARTE

Estado da arte pode ser definido como o momento do estudo em que se apresenta outros trabalhos relacionados à discussão em questão, conforme Alves (2007), sendo que estes darão consistência e servirão para traçar um panorama do teor das pesquisas no tema.

Produzido por Farah (2016), o artigo **Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”** tem o objetivo de contribuir para a reconstituição de antecedentes do processo de institucionalização do “campo de públicas” no Brasil. Discute a evolução no país de uma das vertentes que, segundo a literatura de tradição norte-americana, integra o campo de política pública. A vertente analisada e em foco é a do seu aspecto prático.

A autora recorreu a pesquisas bibliográficas para reconstituir as origens e o desenvolvimento da atividade de análise de políticas. Sua pesquisa construiu-se sobre releituras de estudos sobre intervenção estatal e sobre burocracia no Brasil a partir de documentos não acadêmicos de políticas públicas, incluindo a análise de seus dois subcampos: o de *policy analysis* e o de *policy studies*.

O artigo inicia com uma análise do processo de desenvolvimento da vertente da *policy analysis* nos EUA, essencial à institucionalização do campo de política pública naquele país. Em seguida, apresenta a trajetória da atividade de análise de políticas no Brasil, organizando a exposição por períodos históricos. O artigo sugere que a atividade de análise ocorre desde a década de 1930, e, desde então, ocorreu progressiva diversificação do locus, dos atores e das instituições envolvidas, da audiência e das metodologias adotadas, assim como do tipo de conhecimento mobilizado.

Um dos pontos levantados e sustentados pela autora é o de que a atividade de análise de políticas não deu origem no Brasil a um campo de formação específico ou sequer serviu como base para a constituição de um subcampo de política pública no país. No Brasil, a atividade de análise se diferenciou desta pela não distinção entre analista e tomador de decisão”, pois, frequentemente, os que analisavam os problemas públicos e estudavam alternativas eram os mesmos que formulavam a política.

Farah também nota uma segunda especificidade brasileira que consiste no próprio processo de formação dos “analistas”. Enquanto, nos EUA, houve institucionalização da

formação de servidores para a atividade de análise, no Brasil, a formação de administradores públicos concentrou-se nos meios da atividade governamental. Na última década, no entanto, a centralidade atribuída à política pública foi acompanhada por mudanças nesse cenário.

A autora conclui aduzindo que a importância assumida pelas políticas públicas tem exigido não apenas estudos de políticas públicas, mas também pesquisas que subsidiem a formulação, a implementação e a avaliação de políticas. A análise e a proposição de alternativas de políticas continuam e deverão continuar a contar com a contribuição de diferentes disciplinas, para que não fiquem mais monopolizadas nas mãos de governantes, e sinalizando a constituição de um novo campo que tende a contribuir para a formulação, implementação e avaliação de políticas com um outro tipo de saber.

D'Ascenzi e Lima (2013) focaram seu estudo, no artigo intitulado **Implementação de políticas públicas: Perspectivas analíticas**, em dois objetivos inter-relacionados: além de sistematizar, também analisar literatura sobre modelos analíticos de implementação de políticas públicas.

O artigo foi baseado em pesquisas que os autores realizaram sobre implementação de políticas públicas de saúde e educação. Essas pesquisas foram norteadas pelo objetivo de identificar elementos explicativos para a trajetória da implementação das políticas estudadas, de modo a verificar os limites das variáveis organizacionais e a influência das representações e valores dos atores responsáveis pela execução. Trata-se, num panorama metodológico, de uma discussão dos modelos analíticos de implementação de políticas públicas à luz da literatura específica e pesquisas empíricas realizadas pelos autores sobre políticas de saúde e educação.

Os autores identificaram dois principais modelos, um deles operado com base na valorização de variáveis independentes relacionadas à hierarquia organizacional, com foco no processo de formulação e outro que enfatiza variáveis referentes às características dos espaços locais de implementação e à atuação das burocracias implementadoras, tendo ambos em comum as condições materiais do desenvolvimento do processo de implementação.

Verificou-se que elementos dos contextos locais de ação, como as representações e valores dos atores, influenciaram a execução das políticas públicas na medida em que conformaram sua compreensão sobre o problema social e sobre a forma de confrontá-lo. A discussão, aduzem, contribui para a integração dos modelos analíticos sobre implementação de políticas públicas.

Concluem, afinal, que a trajetória e conformação do processo de implementação são influenciadas pelas características e o conteúdo do plano, pelas estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais e pelas ideias, valores e as concepções de mundo dos atores implementadores. Tal pensamento pressupõe que esses atores exercem sua discricionariedade com base em sistemas de ideias específicos, de modo que as variáveis cognitivas recebem destaque, uma vez que atuam como mediadoras entre as intenções contidas no plano e sua apropriação nos espaços locais.

O objetivo maior de Capella (2016), em **Um estudo sobre o conceito de empreendedor de políticas públicas: Ideias, Interesses e Mudanças**, é apresentar e discutir um tipo particular de ator envolvido no processo de produção de políticas públicas: o empreendedor de políticas (*policy entrepreneur*).

Com base na análise da bibliografia teórica mais recente sobre o tema, o estudo tinha por objetivo analisar o conceito de empreendedor de políticas públicas, investigando o papel desse importante ator em três modelos teóricos: o modelo de múltiplos fluxos, o modelo de equilíbrio pontuado e o modelo de coalizões de defesa.

O artigo demonstra sua importância ao nos darmos conta que a investigação sobre a atuação de empreendedores de políticas públicas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento teórico no campo da Administração Pública. Nas palavras da autora, a análise da atuação do empreendedor poderia ampliar as explicações sobre a dinâmica das coalizões, sua formação e mudança, ampliando a capacidade explicativa do modelo de coalizões de defesa, o qual explica.

Aduz, durante seu trabalho, que, nas últimas décadas, a pesquisa no campo das políticas públicas tem mostrado que a ação de indivíduos (ou grupos) denominados “empreendedores de políticas públicas” constitui um aspecto central no processo de produção de políticas. A análise mostra que há duas dimensões fundamentais na atuação dos empreendedores, explorando as características do conceito de empreendedor de políticas públicas em determinados modelos teóricos, bem como aponta os limites e contribuições do conceito para a compreensão do processo de produção de políticas públicas.

Para finalizar, a autora conclui que um dos maiores desafios da pesquisa em administração pública e políticas públicas no país atualmente reside nos aspectos teóricos e metodológicos da produção acadêmica. Chega à conclusão, também, que ainda há muito a ser

feito do ponto de vista da aplicação desses modelos e seus conceitos no Brasil, especialmente considerando a multiplicidade de estudos passíveis de análise nesse período de forte expansão dos estudos sobre políticas públicas.

4 METODOLOGIA

Para a avaliação dos objetivos propostos realizou-se um estudo exploratório de natureza quantitativa. Entende-se por exploratória a abordagem que objetiva a ampliação da compreensão do problema proposto e, por descritiva, o detalhamento de uma situação por meio da manifestação da opinião de uma população (EISENHARDT, 1989). Segundo Castellan (2010), o método quantitativo é aquele em que o pesquisador posiciona-se de maneira independente do que está sendo investigado, e tem como finalidade a descrição do objeto de pesquisa. O método quantitativo mostra-se mais adequado ao considerar-se agilidade, facilidade e menos esforço. A análise de resultados coletados foi realizada por meio de Análise Fatorial Exploratória (AFE). A AFE caracteriza-se pela sua versatilidade. Estabelece uma estrutura de correlação entre as variáveis analisadas, formando grupos denominados fatores. Desta forma reduz a complexidade de um estudo com grande número de variáveis (MENDEZ; RONDON, 2012).

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir o objetivo proposto da pesquisa foi realizado um estudo de natureza descritiva, valendo-se de levantamento quantitativo realizado junto a 124 professores efetivos de 4 escolas situadas no município de Nossa Senhora do Socorro, na região metropolitana de Aracaju-SE. Foi utilizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE) para identificar os fatores importantes sob a ótica do professor de educação básica, para elaboração de políticas públicas de educação, considerando três construtos: recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional, sendo estes construtos indicados na Constituição Federal (1989), Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996, Plano Nacional de Educação 2014-2024.

4.2 OBJETO DE ESTUDO E UNIDADE DE ANÁLISE

O objeto de estudo foram os professores efetivos da rede pública estadual de Sergipe e a unidade de pesquisa foram 4 escolas da rede pública estadual localizadas no município de Nossa Senhora do Socorro, na região metropolitana de Aracaju-SE.

4.3 UNIVERSO, AMOSTRAGEM E AMOSTRA DA PESQUISA

A partir do levantamento da quantidade de professores que trabalham nas 4 escolas estaduais, chegou-se ao universo da pesquisa, composto por 152 professores. Para o cálculo da amostra foi utilizada a fórmula estatística de frequência amostral desconhecida abaixo exposta, em virtude de se tratar de uma população finita, consoante com o que preconizam Bussab e Morettin (1986, *apud* SILVA, 2016, p. 4).

$$n = \frac{z^2 \cdot f(1 - f) \cdot N}{e \cdot (N - 1) + z \cdot f \cdot (1 - f)}$$

$$n = \frac{1,96 \cdot 0,5(1 - 0,5) \cdot 152}{0,05 \cdot (152 - 1) + 1,96 \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5)}$$

Nota:

f = frequência amostral desconhecida, no valor de (0,5);

Z = intervalo de confiança de 95%, o que equivale a 1,96;

N = universo professores nas escolas; e = erro de 5% .

O cálculo apontou uma amostra necessária de 110 professores nas 4 escolas foco desta pesquisa. O método de seleção dos entrevistados empregado foi a amostragem aleatória simples. Segundo Hair *et al.* (2005 *apud* SILVA, 2016), é um método direto de amostragem que atribui a cada elemento da população igual probabilidade de ser selecionado (HAIR *et al.*, 2005 *apud* SILVA, 2016).

4.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

O instrumento de pesquisa foi elaborado com base no referencial teórico, como ilustra o Quadro 3, composto pela identificação do perfil dos entrevistados que levou em consideração as indicações do IBGE e 60 variáveis, distribuídas igualmente entre 3 construtos: recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional, conforme pode ser observado no Apêndice.

As escalas para a marcação das variáveis foram do tipo *likert*, de 1 a 5 pontos, sendo que quanto maior a nota, mais o entrevistado concorda com as afirmativas e quanto menor a nota, mais ele discorda com as afirmativas.

Quadro 3 – Base teórica do instrumento de pesquisa.

Construtos	Variáveis	Autores
Perfil dos entrevistados	Gênero, etnia, faixa etária, formação, tempo de serviço, local de formação.	IBGE, LDB (1996), (VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016)
Recursos	20 variáveis	CF (1988), LDB (1996), PNE (2014), (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017), (VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016)
Gestão pública da educação	20 variáveis	CF (1988), LDB (1996), PNE (2014), (LIMA, 2008)
Avaliação educacional	20 variáveis	CF (1988), LDB (1996), PNE (2014), (LIMA, 2008)

Fonte: Autor com base no referencial teórico

A formação das variáveis componentes de construto recursos fundamentou-se nas disposições dos artigos 212 e 213 da Constituição Federal (1988) que preveem a destinação de recursos financeiros para a educação. A Constituição Federal (1988) também considera práticas esportivas e de políticas sociais como recursos para a elaboração das políticas públicas de educação: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” e “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014) ampliam ainda mais a definição de recursos destinados à educação, considerando além dos financeiros, os técnicos, pedagógicos, didáticos, tecnológicos, humanos e política social. Destaca-se a importância do uso dos recursos, não apenas ao montante destinado às ações das políticas públicas de educação (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017). Práticas esportivas e garantias de segurança, além interações sociais com a comunidade escolar são recursos intangíveis importantes a serem considerados no ciclo das políticas públicas de educação (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017; VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016).

O construto gestão pública de educação considerou o artigo 205 da Constituição Federal (1988), que estabelece a princípios para a gestão financeira e patrimonial da educação, e a gestão democrática do ensino público, enfatizada pela Lei de Diretrizes e bases da educação (1996). Segundo Lima (2008), a gestão democrática é fator intangível relevante para a boa execução de ações na escola. Observou-se a necessidade de se considerar continuidade, características socioculturais, autonomia dos gestores, participação da comunidade,

procedimentos administrativos, vinculações com trabalho e práticas sociais e participação dos professores para a proposição de ações pelas políticas públicas de educação.

Tais necessidades são reconhecidas nas disposições contidas na CF (1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1986)”, na LDB (1996): “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996),” e no PNE (2014): “Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (BRASIL, 2014).”.

Por fim, o construto avaliação educacional justifica-se pelo artigo 4º do Plano Nacional de Educação (2014): “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.” (PNE, 2014) com o objetivo de “Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos (...) (PNE, 2014). Fundamenta-se também nas princípios norteadores da CF (1986) e da LDB (1996), que determinam uma educação baseada no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no ensino público, e com a teoria apregoada por Versiani, Rezende e Pereira (2016) que atenta para a relevância dos fatores intangíveis para o sucesso das políticas públicas de educação como a aproximação da escola com a comunidade, ideias e concepções pedagógicas e a percepção dos atores das políticas públicas de educação sobre evolução da educação pública.

A importância de se avaliar a qualidade da educação pelo atendimento às necessidades específicas da comunidade foi fundamentada pelas disposições da CF (1986): “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” e com a LDB (1996): “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.


Após a elaboração do questionário, foi realizado um pré-teste em 2 das 4 escolas selecionadas, com um total de 19 professores, que permitiu uma melhor compreensão das variáveis e a certeza de que elas estavam sendo bem compreendidas. Como, não houve desentendimento dos entrevistados em relação as variáveis no pré-teste, os mesmos foram considerados na pesquisa.

4.5 MODELO TEÓRICO-EMPÍRICO DA PESQUISA

O modelo teórico-empírico da pesquisa associa os três construtos (recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional) desta pesquisa ao ciclo de políticas públicas, conforme pode ser visto na Figura 4.

Figura 4 – Modelo teórico-empírico da pesquisa

Variáveis dependentes	Variável independente
Recursos	60 Indicadores
Gestão pública da educação	
Avaliação educacional	



Fonte: autor da pesquisa, com base no referencial teórico.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados da pesquisa nas escolas consideradas para a amostragem foi realizada por meio do software IBM SPSS (*Statistic Package for Social Science*) para a análise fatorial exploratória. Posteriormente, a simplicidade das características do perfil da amostra permitiu sua análise com a utilização de estatística descritiva simples.

5.1 ANÁLISE DAS PREMISSAS DA ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA (AFE)

O objetivo geral da presente pesquisa é identificar quais fatores são considerados importantes, em relação aos recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional, para o sistema de elaboração de políticas públicas de educação sob a ótica do professor de educação básica da rede estadual de ensino no município de Nossa Senhora do Socorro.

O método de análise utilizado foi a Análise Fatorial Exploratória – AFE, em virtude da amplitude dos construtos Recursos, Gestão da Educação pública e Avaliação Educacional e do desconhecimento da relação de dependência entre suas variáveis (HAIR *et al.* 2009; CORRAR *et al.* 2009). O objetivo da utilização da AFE foi reduzir um conjunto de variáveis a um número menor de fatores, nos quais diminuindo sua complexidade, facilita sua interpretação, sem que se perca a capacidade explicativa dos dados originais (SILVA, 2016).

Antes da análise dos resultados da AFE é necessário verificar suas premissas, tais como tamanho da amostra, normalidade multivariada e multicolinearidade por meio dos testes de Esfericidade de *Bartlett*, *Kaiser Meyer Olkin* – KMO, *Measure of Sampling Adequacy* – MSA e matriz de correlação, conforme parâmetros expostos no Quadro 4 (SILVA, 2016).

Quadro 4 – Premissas subjacentes ao uso da Análise Fatorial e considerações autores.

Premissas Subjacentes	Considerações	Autores
Tamanho da amostra	5 a 20 casos por variável	Stevens (1996)
	5 casos por variável	Pestana e Gageiro (2000)
	20 casos por variável	Hair (2005)
	300 casos no total	Tabachnik e Fidell (1996)
Multicolinearidade	MSA (<i>Measure of Sampling Adequacy</i>) > 0,5	Pestana e Gageiro (2000); Tabachnik e Fidell (1996); Garson (2007)
	KMO (<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>) > 0,5	Pestana e Gageiro (2000); Tabachnik e Fidell (1996); Garson (2007)
Normalidade multivariada	Condição para os testes de significância	Hair (2005); Garson (2007)

Fonte: Silva, (2016).

Segundo Hair *et al.* (2009 *apud* SILVA, 2016), o bom resultado da análise fatorial exploratória depende do cumprimento das seguintes etapas:

- ✓ identificação e formulação adequada do problema;
- ✓ construção da matriz de correlação;
- ✓ determinação do número de fatores;
- ✓ rotação dos fatores;
- ✓ interpretação dos fatores;
- ✓ cálculo das cargas fatoriais ou escolha de variáveis substitutas e
- ✓ determinação do ajuste do modelo.

O KMO mede a adequação dos dados e analisa o ajuste desses dados, adotando todas as variáveis simultaneamente. Seu valor deve estar entre 1,0 e 0,9; quanto mais próximo a 1,0, melhor a adequação dos dados para a AFE; valores entre 0,8 e 0,9 indicam boa adequação, valores entre 0,7 e 0,8 indicam média adequação, valores entre 0,6 e 0,7 indicam razoável adequação, valores entre 0,5 e 0,6 indicam má adequação e, valores < 0,5 são inaceitáveis (SILVA, 2016), conforme Quadro 4.

Quanto ao tamanho da amostra, este caso atende as premissas do método, com 110 entrevistados. As demais premissas: os testes MSA- *Measure of Sampling Adequacy* e KMO - *Kaiser-Meyer-Olkin* são tratados a seguir em cada construto.

5.2 PERFIL DO ENTREVISTADO

O questionário de identificação do perfil dos entrevistados foi composto por 7 variáveis: gênero, etnia, faixa etária, tipo de escola em que estudou, tempo de serviço no magistério, formação e se exerce outra atividade profissional. A avaliação dos resultados, desta etapa foi realizada por meio de estatística descritiva simples. Os resultados relativos ao total da amostra (124 entrevistados), 56% se declararam do gênero feminino e 44% do gênero masculino. Em relação a etnia, a maioria (35%) declarou-se parda, sendo a segunda resposta mais recorrente a de afro descendentes (33%). Os demais declaram-se brancos (27%) e amarelo (5%). Nenhum declarou-se indígena. Quanto a idade, a maioria (46%) tem idade entre 35 e 45 anos, seguida de (32%) entre 25 e 35 anos. O restante (20%) ficaram entre 45 e 55 anos e apenas 2% acima

de 55 anos. No que se refere se os entrevistados estudaram em instituições pública ou privada, (53%) informaram escolas públicas, 22% em escolas particulares e 25% estudaram nas duas modalidades. Na variável tempo de serviço, (26%) dos entrevistados têm até 5 anos de trabalho no magistério, 21 % entre 10 e 15 anos, 20% entre 15 e 20 anos, 10% entre 5 e 10 anos e 14% acima de 20 anos.

Além disso, também foi argumentada a formação dos entrevistados, constatou-se que 35% dos entrevistados possuem apenas graduação em licenciatura na área de atuação, 36% possuem especialização na mesma área em que se graduou, 6% possuem especialização em outra área de formação diferente da graduação em licenciatura, 19% possuem mestrado na mesma área da graduação em licenciatura e 4% possuem doutorado na mesma área da graduação em licenciatura. As variáveis mestrado em área de formação diferente da licenciatura e doutorado em área de formação diferente da licenciatura não obtiveram respostas. Ademais, 11% dos entrevistados responderam que exercem outra atividade profissional como forma de complemento de renda.

A análise dos dados obtidos na pesquisa demonstra que o perfil dos professores da rede estadual de educação no município de Nossa Senhora do Socorro é, em sua maioria, composta por mulheres pardas, entre 35 e 45 anos de idade, oriundas de escolas públicas, com até 10 anos de trabalho no magistério, com especialização na área de formação e que não exercem outra atividade profissional.

5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AFE DO CONSTRUTO RECURSOS

O construto Recursos foi formado por 20 variáveis, conforme demonstrado no Quadro 4. No entanto, para atender às premissas da AFE foi necessário realizar 10 tentativas, o que resultou na retirada das variáveis Q2, Q13, Q20, Q8, Q19, Q18, Q14, Q16, Q17 e Q12, levando sempre em conta as premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada.

Quadro 5 – Total de variáveis do construto Recursos.

Variáveis do construto recursos	
Q1- A escola possui boa infraestrutura.	Q11- Existem garantias de condições de segurança na escola.
Q2- O entorno da escola contribui para bons resultados na educação.	Q12- A escola sempre oferece merenda de boa qualidade aos alunos.
Q3- Existem quadro técnico e de apoio suficientes na escola.	Q13- Os professores da escola possuem formação adequada para exercerem suas funções.
Q4- A escola tem recursos para realizar ações voltadas à assistência social.	Q14- Na escola há professores atuando em outra área que não seja a de sua formação.
Q5- A escola recebe verbas suficientes para o seu funcionamento.	Q15- O Estado proporciona formação e capacitação continuada para os professores.
Q6- A escola recebe materiais de expediente e limpeza suficiente e adequados.	Q16- Nunca falta merenda na escola.
Q7- A escola possui equipamentos e materiais didáticos necessários.	Q17- Não tenho acesso a informações sobre recursos e orçamento da escola.
Q8- São garantidas condições de acessibilidade na escola.	Q18- Os alunos recebem livros e materiais didáticos suficientes do Estado.
Q9- A escola oferece instalações limpas e confortáveis para alunos e funcionários.	Q19- As verbas destinadas à escola são suficientes, porém mal utilizadas por sua gestão.
Q10- Existem boas instalações para a prática esportiva e de lazer na escola.	Q20- Já precisei desembolsar dinheiro para garantir que algumas atividades escolares sejam realizadas.

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa.

No entanto, na primeira rodada, os valores do MSA relacionados às variáveis V2=0,327, V13=0,397, V16=0,491, V18=0,494, V19=0,438 e V20=0,481 não atenderam a esta premissa, cuja teoria destaca que o valor do MSA necessita ser maior ou igual a 0,5 (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016). Portanto com base no que indica a teoria da AFE, a variável retirada foi a V2=0,327, com menor relação linear entre as variáveis.

Realizou-se a segunda rodada, os valores do MSA relacionados às variáveis V13=0,429, V14=0,496, V19=0,466 e V20=0,429 não atenderam a esta premissa. Portanto, as variáveis V13=0,429 e V20=0,429, com menor relação linear entre as variáveis, foram retiradas com base na teoria da AFE.

Na terceira rodada, apesar de todas as variáveis atenderem às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, a composição dos quatro fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, ainda não atende a esta premissa, bem como a comunalidade da variável V8=0,469 obteve valor menor que 0,50, não atendendo essa premissa. Portanto, a variável V8=0,469, com menor comunalidade, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na quarta rodada, os valores do MSA relacionados às variáveis $V14=0,470$, $V18=0,487$ e $V19=0,456$ não atendem a esta premissa. Portanto, a variável $V19=0,456$, com menor relação linear entre as variáveis, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na quinta rodada, os valores do MSA relacionados às variáveis $V14=0,480$ e $V18=0,472$ não atende a esta premissa. Portanto, a variável $V18=0,472$, com menor relação linear entre as variáveis, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na sexta rodada, os valores do MSA relacionados à variável $V14=0,470$ não atende a esta premissa. Portanto, esta variável foi retirada com base na teoria da AFE.

Na sétima rodada, apesar de todas as variáveis atenderam às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, após a composição dos fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, os valores da cumunalidade das variáveis $V12=0,488$, $V16=0,194$ e $V17=0,397$ ainda não atendem a esta premissa. Portanto, neste caso, a variável retirada foi a $V16=0,194$, com menor cumunalidade.

Na oitava rodada, apesar de todas as variáveis atenderam às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, após a composição dos fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, os valores da cumunalidade das variáveis $V12=0,486$ e $V17=0,406$ ainda não atendem a esta premissa. Portanto, neste caso, a variável retirada foi a $V17=0,406$, com menor cumunalidade.

Na nona rodada, apesar de todas as variáveis atenderam às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, a composição dos fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, o valor da cumunalidade da variável $V12=488$ ainda não atende a esta premissa. Portanto, neste caso, a esta variável foi retirada.

Por fim, na décima rodada, foi possível chegar a um modelo da AFE satisfatório, com a composição de três fatores, conforme pode ser visto a seguir na descrição de cada premissa.

Com o propósito de validar a AFE, medida pelo teste KMO, o mesmo informa a medida de adequação dos dados e analisa o ajuste desses dados, adotando todas as variáveis simultaneamente. Valores entre 0,8 e 0,9 indicam boa adequação; valores entre 0,7 e 0,8 indicam média adequação; valores entre 0,6 e 0,7 indicam razoável adequação; valores entre 0,5 e 0,6 indicam má adequação e, por fim, valores $< 0,5$ são inaceitáveis (PREARO, 2013,

apud SILVA, 2016). Para esta pesquisa, na décima tentativa o KMO obteve um valor de 0,751, o que indica uma adequação média dos dados para a AFE, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Resultado do teste KMO do construto recursos.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure		,751
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	648,812
	df	45
	Sig.	,000

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa

O teste de esfericidade de *Bartlett's* é indicado para ser feito antes da Análise Fatorial, tendo como objetivo testar a correlação entre as variáveis (PREARO, 1986, *apud* SILVA, 2016). Para esta pesquisa, o nível de significância empregado foi $\text{sig} < 0,05$. Logo, aceitou-se a hipótese alternativa de que as correlações entre as variáveis são significativamente diferentes de zero, ou seja, são suficientes para se continuar a AFE do construto Recursos.

O MSA indica a multicolinearidade entre as variáveis, o que significa uma perfeita ou exata relação linear entre algumas ou todas as variáveis explicativas de um modelo de regressão. $\text{MSA} \geq 0,80$ atesta multicolinearidade admirável; $\geq 0,70$ - mediana; $\geq 0,60$ - medíocre e $< 0,50$ – inaceitável (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016). Verificou-se que a matriz anti-imagem apresentou um nível de MSA na maioria das variáveis, com valores acima de 0,7. Esses resultados da Tabela 2 indicam que os fatores do construto Recursos conseguem descrever satisfatoriamente as variações dos dados.

Tabela 2 – Matriz Anti-imagem do construto recursos.

Matriz Anti-imagem											
Anti-image Correlation		V1	V3	V4	V5	V6	V7	V9	V10	V11	V15
	V1	,739^a	-,590	,199	,045	-,353	-,354	-,093	-,196	,136	,088
	V3	-,590	,728^a	-,233	,105	-,035	-,049	,168	,153	-,003	-,368
	V4	,199	-,233	,741^a	,066	-,233	,011	-,315	,058	-,453	-,154
	V5	,045	,105	,066	,726^a	-,675	-,056	-,218	,108	-,014	-,009
	V6	-,353	-,035	-,233	-,675	,751^a	,011	-,018	,057	,005	,109
	V7	-,354	-,049	,011	-,056	,011	,892^a	-,244	-,006	-,144	-,056
	V9	-,093	,168	-,315	-,218	-,018	-,244	,831^a	-,174	,048	,071
	V10	-,196	,153	,058	,108	,057	-,006	-,174	,662^a	-,331	-,472
	V11	,136	-,003	-,453	-,014	,005	-,144	,048	-,331	,688^a	,066
	V15	,088	-,368	-,154	-,009	,109	-,056	,071	-,472	,066	,689^a
a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)											

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa.

A cumunalidade expressa quanto das variações da variável é explicada pelo conjunto de fatores e tem como objetivo a avaliação da proporção da variância total em cada variável, seus valores necessitam ser maiores ou iguais a 0,50 (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016). Na décima rodada da AFE, todos os valores da cumunalidade obtidos foram maiores que 0,5, atendendo as premissas da AFE, como pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3 – Cumunalidade do construto recursos

Comunalidade		
Variável	Initial	Extraction
V1	1,000	,859
V3	1,000	,787
V4	1,000	,686
V5	1,000	,781
V6	1,000	,833
V7	1,000	,635
V9	1,000	,626
V10	1,000	,652
V11	1,000	,742
V15	1,000	,730
Extraction Method: Principal		

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa

A variância total é a soma do quadrado das cargas fatoriais, dividida pelo número de variáveis, seu valor precisa ser mínimo a partir de 60% (PREARO, 1986, *apud* SILVA, 2016). Neste caso, na décima rodada da AFE a variância total explicada dos três fatores foi 73,30%, conforme Tabela 4.

Tabela 4: Variação total explicada.

Variação Total Explicada									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,229	42,294	42,294	4,229	42,294	42,294	2,886	28,858	28,858
2	1,856	18,556	60,849	1,856	18,556	60,849	2,382	23,817	52,675
3	1,246	12,458	73,308	1,246	12,458	73,308	2,063	20,632	73,308
Extraction Method: Principal Component Analysis.									

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa

Por meio da matriz de componentes, rotacionados pelo método de Rotação Ortogonal *Varimax*, verifica-se a composição de cada um dos 3 fatores identificados na análise (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016). Após a rotação pelo método *Varimax*, obteve-se uma classificação mais precisa das variáveis em cada um dos fatores. Dessa forma, pode-se concluir a formação dos fatores do construto Recursos, conforme exposto na Tabela 5.

Tabela 5 – composição dos fatores – Rotação Varimax do construto recursos.

Rotação Ortogonal - Varimax^a			
Variáveis	Component		
	1	2	3
V5	,883		
V6	,873	,264	
V9	,673		,406
V3	,255	,846	
V1	,532	,758	
V15	-,233	,686	,453
V7	,526	,564	,200
V11	,127		,852
V4	,412	,146	,703
V10	-,163	,449	,651
Extraction Method: Principal Component			
a. Rotation converged in 12 iterations.			

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa

A nomeação dos fatores ocorreu por meio da maior carga fatorial, conforme indicações de Hair *et al.* (2009). Portanto, os fatores do construto recursos ficaram nomeados da seguinte forma: fator 1 (verbas), fator 2 (apoio) e fator 3 (segurança), conforme Quadro 6.

Quadro 6: Nomeação do construto Recursos.

Fator	Variáveis do Construto Recursos	Carga Fatorial
1 - Verbas	Q5=A escola recebe verbas suficientes para o seu funcionamento	0,883
	Q6=A escola recebe materiais de expediente e limpeza suficiente e adequados.	0,873
	Q9=A escola oferece instalações limpas e confortáveis para alunos e funcionários.	0,673
2 - Apoio	Q3=Existem quadro técnico e de apoio suficientes na escola.	0,846
	Q1=A escola possui boa infraestrutura.	0,758
	Q15=O Estado proporciona formação e capacitação continuada para os professores.	0,686
	Q7=A escola possui equipamentos e materiais didáticos necessários.	0,564
3 - Segurança	Q11=Existem garantias de condições de segurança na escola.	0,852
	Q4=A escola tem recursos para realizar ações voltadas à assistência social.	0,703
	Q10=Existem boas instalações para a prática esportiva e de lazer na escola.	0,651

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa.

Com a composição dos fatores do construto recursos expostos no Quadro 6, observa-se que foram retiradas dez variáveis, a saber:

Q2= O entorno da escola contribui para bons resultados na educação.

Q13= Os professores da escola possuem formação adequada para exercerem suas funções

Q20= Já precisei desembolsar dinheiro para garantir que algumas atividades escolares sejam realizadas.

Q8= São garantidas condições de acessibilidade na escola

Q19= As verbas destinadas à escola são suficientes, porém mal utilizadas por sua gestão.

Q18= Os alunos recebem livros e materiais didáticos suficientes do Estado.

Q14= Na escola há professores atuando em outra área que não seja a de sua formação.

Q16= Nunca falta merenda na escola.

Q17= Não tenho acesso a informações sobre recursos e orçamento da escola.

Q12= A escola sempre oferece merenda de boa qualidade aos alunos.

Diante do exposto, com a décima tentativa chegou-se a uma AFE satisfatória. A seguir, é discutido os fatores identificados na AFE do construto recursos com base na teoria.

5.3.1 Considerações teóricas acerca dos resultados do construto recursos

A formação dos fatores do construto recursos apresentou uma boa correlação entre suas variáveis, observa-se lógica, coerência e adequação aos objetivos desta pesquisa. Os resultados indicam que os recursos destinados à educação, são fatores importantes, que devem ser considerados no ciclo das políticas públicas de educação para sua eficácia.

O fator 1 (Verbas), encontra-se concordância com as garantias de padrão de qualidade apregoadas pela CF (1988), LDB (1996) e pelo PNE (2014 - 2024) e com as teorias que sustentam que o Estado deve disponibiliza garantias mínimas para o funcionamento das escolas (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017), a disponibilização de tais recursos pode levar a melhorias nos índices de aprendizagem (MARTINEZ, 2016; PASSADOR; CALHADO, 2012). Esse resultado foi maior na carga fatorial da variável Q5 (0,883), o que indica que verbas direcionadas diretamente para a escola, sem intermédios, são mais bem utilizadas, portanto, têm retornos melhores e contribuem para melhores resultados das políticas públicas de educação. A destinação dos investimentos deve ser feita minuciosamente e acompanhada de perto. É preciso dar mais atenção ao uso dos recursos do que ao montante para a eficácia das políticas públicas de educação. (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017).

O fator 2 (Apoio) indica a importância de se avaliar outros tipos de recursos, além dos financeiros, como: quadro técnico, formação e capacitação, infraestrutura e fornecimento de materiais (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017). De acordo com os resultados da AFE, esses fatores devem ser considerados como importantes para a eficácia das políticas públicas de educação, em concordância com as determinações sobre formação de profissionais e garantias de padrão de qualidade dispostas na CF (1988), na LDB (1996) e no PNE (2014 - 2024) e com a teoria que afirma que a alocação de recursos tende a obedecer a critérios históricos e interesses políticos que se sobrepõem à melhoria na qualidade da educação (COTTA, 2001), o que compromete a eficácia das políticas públicas de educação. A variável Q3 (existe quadro técnico e de apoio suficientes na escola), de maior carga fatorial (0,846), que possibilitou a nomeação desse fator, enfatiza a necessidade de se considerar quadro técnico e de apoio como recurso importante no ciclo das políticas públicas de educação (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017).

O Fator 3 (Existem garantias de condições de segurança), orienta conclusões que consideram o papel de destaque da educação no exercício da cidadania, para tal deve-se considerar o entorno, os componentes sociais envolvidos no processo de educação e a necessidade de ações que aproximem a escola da comunidade. Práticas esportivas e garantias de segurança, além interações sociais com a comunidade escolar são recursos intangíveis importantes a serem considerados no ciclo das políticas públicas (MORAIS; DIAS; MARIANO, 2017; (VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016). A variável Q11 (Existem garantias de condições de segurança), com maior carga fatorial, que nomeou o Fator 3, tem sua importância enfatizada como uma das diretrizes do PNE (2014), que assegura a garantia de políticas de combate à violência na escola. A necessidade de inclusão de práticas esportiva e de ações sociais na escola indicadas nesta pesquisa são princípios previstos em lei, portanto, devem ser considerados no ciclo das políticas públicas de educação, conforme a LDB, “articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais” e “promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas. ”

São princípios da Constituição Federal (1988) que também reforçam a ideia da importância e obrigatoriedade de práticas esportivas e de políticas sociais serem consideradas fatores importantes no ciclo das políticas públicas educacionais: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” e “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”.

5.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AFE DO CONSTRUTO GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO

O construto gestão pública da educação, composto por 20 variáveis, conforme demonstrado na Tabela 5 do capítulo de procedimentos metodológicos. No entanto, para atender às premissas da AFE foi necessário realizar 11 tentativas, o que resultou na retirada das variáveis Q28, Q27, Q29, Q36, Q37, Q30, Q35, Q38, Q32, Q21, levando sempre em conta as premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada.

Quadro 7 – Total de variáveis do construto Recursos.

Variáveis do construto gestão pública da educação	
Q21- Os gestores da escola foram eleitos pela comunidade escolar.	Q31- Existe continuidade nas ações das políticas públicas de educação na escola.
Q22- A escola possui procedimentos administrativos adequados às suas necessidades.	Q32- Além de professores, a elaboração do planejamento escolar tem a participação de técnicos e especialistas em educação.
Q23- Entidades como Conselho Tutelar, Ministério Público e ONG's sempre participam de ações na escola.	Q33- As intervenções propostas pelas políticas públicas de educação levam em consideração as características socioculturais da comunidade escolar.
Q24- As políticas públicas de educação são bem elaboradas e fáceis de executar.	Q34- Os gestores têm autonomia para a tomada de decisão na implementação das políticas públicas de educação na escola.
Q25- Os professores sempre participam da elaboração das políticas públicas de educação.	Q35- Os professores procuram o poder público para resolver questões internas da escola.
Q26- Representantes da comunidade escolar são consultados para a elaboração de políticas públicas de educação.	Q36- Há vagas suficientes na escola para suprir a demanda da comunidade
Q27- Existe facilidade para professores e comunidade escolar se comunicarem com a Secretaria de Educação.	Q37- Os gestores da escola necessitam de formação específica para exercerem o cargo.
Q28- A política de cargos e salários da Secretaria de Educação é satisfatória.	Q38- A carga-horária do professor é ideal para a realização de um bom trabalho.
Q29- A forma de ingresso no serviço público por meio de concurso é a mais adequada para a prestação de melhores serviços.	Q39- Representantes da União mantêm contato direto com a escola.
Q30- Os gestores da escola recebem formação e capacitação contínuas para exercerem a função.	Q40- As políticas públicas de educação proporcionam vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais conforme o previsto na LDB.

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa.

No entanto, na primeira rodada, apesar de todas as variáveis atenderem às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, a composição dos fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, ainda não atende a esta premissa. Portanto, a variável V28=0,493, com menor cumunalidade, foi retirada com base na teoria da AFE.

Realizou-se a segunda rodada, apesar de todas as variáveis atenderem às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, a composição dos cinco fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, ainda não atende a esta premissa. Portanto, a variável V27=0,529, com menor cumunalidade, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na terceira rodada, apesar de todas as variáveis atenderem às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, a composição dos cinco fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, ainda não atende a esta premissa. Portanto, a variável V29=0,573, com menor cumunalidade, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na quarta rodada, apesar de todas as variáveis atenderem às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade

multivariada, a composição dos cinco fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, ainda não atende a esta premissa. Portanto, a variável $V36=0,631$, com menor cumunalidade, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na quinta rodada, os valores do MSA relacionados à variável $V37=0,551$ não atende a esta premissa. Portanto, esta variável foi retirada com base na teoria da AFE.

Na sexta rodada, apesar de todas as variáveis atenderam às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, a composição dos cinco fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, ainda não atende a esta premissa. Portanto, a variável $V30=0,615$, com menor cumunalidade, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na sétima rodada, apesar de todas as variáveis atenderam às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, a composição dos cinco fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, ainda não atende a esta premissa. Portanto, a variável $V35=0,594$, com menor cumunalidade, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na oitava rodada, apesar de todas as variáveis atenderam às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, a composição dos quatro fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, ainda não atende a esta premissa. Portanto, a variável $V38=0,661$, com menor cumunalidade, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na nona rodada, apesar de todas as variáveis atenderam às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, após a composição dos fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, o valor da cumunalidade da variável $V32=0,596$ ainda não atende a esta premissa. Portanto, neste caso, esta variável foi retirada.

Na décima rodada, apesar de todas as variáveis atenderam às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, após a composição dos fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, o valor da cumunalidade da variável $V21=0,542$ ainda não atende a esta premissa. Portanto, neste caso, esta variável foi retirada.

Por fim, na décima primeira rodada, foi possível chegar a um modelo da AFE satisfatório, com a composição de três fatores, conforme pode ser vista a seguir a descrição de cada premissa.

Com o propósito de validar a AFE, medida pelo teste KMO, o mesmo informa a medida de adequação dos dados e analisa o ajuste desses dados, adotando todas as variáveis simultaneamente. Valores entre 0,8 e 0,9 indicam boa adequação; valores entre 0,7 e 0,8 indicam média adequação; valores entre 0,6 e 0,7 indicam razoável adequação; valores entre 0,5 e 0,6 indicam má adequação e, por fim, valores $< 0,5$ são inaceitáveis (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016). Para esta pesquisa, na décima tentativa o KMO obteve um valor de 0,829, o que indica uma adequação média dos dados para a AFE, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Resultado do teste KMO do construto gestão pública.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,829
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	832,211
	df	45
	Sig.	,000

Fonte: Autor com base nos dados da Pesquisa.

O teste de esfericidade de Bartlett's, para esta pesquisa, teve sua significância de sig $< 0,05$. Logo, aceitou-se a hipótese alternativa de que as correlações entre as variáveis são significativamente diferentes de zero, ou seja, são suficientes para se continuar a AFE do construto Gestão Pública da Educação.

Os resultados do MSA, indica a multicolinearidade entre as variáveis. Portanto, a matriz anti-imagem apresentou um nível de MSA, na maioria das variáveis, com valores acima de 0,7, atendendo as indicações de Prearo (2013, *apud* SILVA (2016). Esses resultados da Tabela 7 indicam que os fatores do construto Gestão Pública da Educação conseguem descrever satisfatoriamente as variações dos dados.

Tabela 7 – Matriz Anti-imagem do construto gestão pública.

Tabela 1. Matriz Anti-Imagem do construto gestão pública.											
Matriz anti-imagem											
		V22	V23	V24	V25	V26	V31	V33	V34	V39	V40
Anti-image Correlation	V22	,834^a	,175	-,141	-,034	,151	-,098	-,150	-,239	-,338	,025
	V23	,175	,797^a	-,470	-,136	,032	,222	,072	-,108	-,251	-,272
	V24	-,141	-,470	,828^a	-,154	-,093	-,241	,176	-,214	-,012	,230
	V25	-,034	-,136	-,154	,861^a	-,658	,103	-,004	-,078	-,058	-,100
	V26	,151	,032	-,093	-,658	,801^a	-,423	-,157	-,039	-,180	,228
	V31	-,098	,222	-,241	,103	-,423	,832^a	-,156	-,089	,261	-,339
	V33	-,150	,072	,176	-,004	-,157	-,156	,890^a	-,233	-,084	-,391
	V34	-,239	-,108	-,214	-,078	-,039	-,089	-,233	,884^a	,335	-,188
	V39	-,338	-,251	-,012	-,058	-,180	,261	-,084	,335	,742^a	-,377
	V40	,025	-,272	,230	-,100	,228	-,339	-,391	-,188	-,377	,796^a
a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)											

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa.

A cumunalidade do construto gestão pública obteve valores maiores que 0,50 (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016), conforme pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8 – Cumunalidade do construto gestão pública.

Cumunalidade		
Variáveis	Initial	Extraction
V21	1,000	,542
V22	1,000	,615
V23	1,000	,812
V24	1,000	,689
V25	1,000	,756
V26	1,000	,741
V31	1,000	,819
V33	1,000	,759
V34	1,000	,707
V39	1,000	,842
V40	1,000	,666
Extraction Method: Principal		

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa

A variância total é a soma do quadrado das cargas fatoriais, dividida pelo número de variáveis, seu valor precisa ser > 60% (PREARO, 1986, *apud* SILVA, 2016). Neste caso, a variância total explicada dos dois fatores foi 72,259%, conforme Tabela 9.

Tabela 9 – Variância total explicada do construto gestão pública.

Variância total explicada									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,547	50,431	50,431	5,547	50,431	50,431	3,713	33,753	33,753
2	1,326	12,055	62,486	1,326	12,055	62,486	2,169	19,716	53,469
3	1,075	9,773	72,259	1,075	9,773	72,259	2,067	18,790	72,259
Extraction Method: Principal Component Analysis.									

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa.

Por meio da matriz de componentes, rotacionados pelo método de Rotação Ortogonal Varimax, verifica-se a composição de cada um dos 3 fatores identificados na análise (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016). Após a rotação pelo método Varimax, obteve-se uma classificação precisa das variáveis em cada um dos fatores. Dessa forma, pode-se concluir a formação dos fatores do construto Gestão Pública da Educação, conforme exposto nas Tabela 10.

Tabela 10: composição dos fatores – Rotação Varimax do construto gestão pública.

Rotação ortogonal - Varimax			
Variáveis	Component		
	1	2	3
V31	,827	,366	
V33	,822		,288
V34	,767	,331	
V26	,655	,504	,239
V22	,637	-,227	,397
V40	,633		,507
V25	,576	,532	,375
V21		,732	
V24	,365	,682	,302
V39	,218		,891
V23	,120	,571	,686
Extraction Method: Principal Component			
a. Rotation converged in 7 iterations.			

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa

A nomeação dos fatores ocorreu por meio da maior carga fatorial, conforme indicações de Hair *et al.*(2009). O detalhamento poder ser visto na Quadro 8. Assim, os fatores identificados no construto gestão pública são: fator 1 (ações); fator 2 (gestores) e fator 3 (participação de outras entidades).

Quadro 8 – Nomeação do construto Gestão Pública da Educação

Fator	Variáveis do Construto Gestão Pública da Educação	Carga fatorial
1 – Ações.	Q31- Existe continuidade nas ações das políticas públicas de educação na escola.	0,827
	Q33- As intervenções propostas pelas políticas públicas de educação levam em consideração as características socioculturais da comunidade escolar.	0,822
	Q34- Os gestores têm autonomia para a tomada de decisão na implementação das políticas públicas de educação na escola.	0,767
	Q26- Representantes da comunidade escolar são consultados para a elaboração de políticas públicas de educação.	0,655
	Q22- A escola possui procedimentos administrativos adequados às suas necessidades.	0,637
	Q40- As políticas públicas de educação proporcionam vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais conforme o previsto na LDB.	0,633
	Q25- Os professores sempre participam da elaboração das políticas públicas de educação.	0,576
2 - Gestores	Q21- Os gestores da escola foram eleitos pela comunidade escolar.	0,732
	Q24- As políticas públicas de educação são bem elaboradas e fáceis de executar.	0,682
3 – Participação de outras entidades	Q39- Representantes da União mantêm contato direto com a escola.	0,891
	Q23- Entidades como Conselho Tutelar, Ministério Público e ONG's sempre participam de ações na escola.	0,686

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa.

Portanto, diante do que foi dito após as 11 rodadas do construto gestão pública para se chegar a uma AFE e atender as suas premissas, as variáveis retiradas foram:

Q28= A política de cargos e salários da Secretária de Educação é satisfatória;

Q27= Existe facilidade para professores e comunidade escolar se comunicarem com a Secretaria de Educação;

Q29= A forma de ingresso no serviço público por meio de concurso é a mais adequada para a prestação de melhores serviços;

Q36= Há vagas suficientes na escola para suprir a demanda da comunidade;

Q37= Os gestores da escola necessitam de formação específica para exercerem o cargo;

Q30= Os gestores da escola recebem formação e capacitação contínuas para exercerem a função;

Q35= Os professores procuram o poder público para resolver questões internas da escola;

Q38= A carga-horária do professor é ideal para a realização de um bom trabalho;

Q32= Além de professores, a elaboração do planejamento escolar tem a participação de técnicos e especialistas em educação;

Q21= Os gestores da escola foram eleitos pela comunidade escolar.

No intuito de corroborar os resultados da AFE do construto gestão pública com a teoria. Segue a discussão teórica.

5.4.1 Considerações teóricas acerca dos resultados do construto gestão pública da educação

A formação dos fatores do construto gestão pública da educação apresentou uma boa correlação entre suas variáveis, observa-se lógica, coerência e adequação aos objetivos desta pesquisa. Os resultados indicam que a gestão pública da educação é um fator importante para bons resultados educacionais e devem ser considerados no ciclo das políticas públicas de educação para sua eficácia.

O fator 1 (Ações), como resultado da AFE, fundamenta-se na necessidade de se considerar continuidade, características socioculturais, autonomia dos gestores, participação da comunidade, procedimentos administrativos, vinculações com trabalho e práticas sociais e participação dos professores para a proposição de ações pelas políticas públicas de educação. Tais necessidades são reconhecidas nas disposições contidas na CF (1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1986).”, na LDB (1996): “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).” e no PNE (2014-2024): “Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (BRASIL, 2014-2024).”

A variável Q31 (Existe continuidade nas ações das políticas públicas de educação na escola), cujo resultado obteve a maior carga fatorial (0,827) do Fator 1, demonstra que, para o

professor, as políticas públicas de educação devem seguir as etapas do ciclo de políticas públicas, independente dos atores envolvidos, desde a identificação do problema, a tomada de decisão, a avaliação até a sua extinção, para que sejam mais eficazes e atinjam melhores resultados educacionais (SECCHI, 2010). Portanto, o conceito de continuidade e manutenção do ciclo das políticas pública, está fortemente relacionando à comunicação. Para isso, o desafio é criar mecanismos que garantam a participação da comunidade escolar (COTTA, 2001). Ainda segundo Cotta (2001), “É lugar comum dizer que os atores que têm seus interesses afetados pelo sistema de avaliação devem participar ativamente de todas as etapas do processo. Entretanto, este preceito não é facilmente transportado para a prática (BITTENCOURT, 2009). Observa-se falhas na comunicação entre os elaboradores das políticas públicas de educação e as reais necessidades da comunidade escolar o que causa ineficácia de suas ações e a decisão pré-matura de sua extinção. A forte interação entre informação e decisão foi observado por Mcgee e Prusak (1994):

O papel do executivo na organização é tomar decisões sobre as atividades diárias que levem ao sucesso num futuro incerto. Essa sempre foi uma tarefa intimamente ligada à informação. Poderíamos dizer que o slogan do moderno administrador seria: “Se pelo menos tivéssemos mais dados” (MCGEE; PRUSAK, 1994, p. 180).

Existe também a necessidade do Governo de se afirmar enquanto instituição que reflete os interesses da sociedade acatando o que população *acha* que é melhor ou, ainda, atendendo a interesses de um pequeno grupo de pessoas que possuam capital econômico ou social, quebrando, assim, o ciclo das políticas (AMARAL, 2010; MIRANDA; CASTILHO; CARDOSO, 2009). Como consequência pode haver desvinculação da escola ao trabalho e às práticas sociais e a implantação de procedimentos administrativos inadequados em descumprimento à CF (1986), em descumprimento à CF (1986). Esse distanciamento pode ter como causa a exclusão da comunidade escolar do ciclo das políticas públicas educacionais (FARAH, 2013). Segundo Préve, Moritz e Pereira (2010) “No caso da tomada de decisões e planejamento de ações em políticas públicas para a educação, a comunidade escolar é o ambiente onde as informações devem ser coletadas, e o membro da comunidade escolar com maior proximidade com o público-alvo das políticas (o aluno), conhecimento de objetivos, capacitação e capacidade de avaliação e análise de resultados é o docente.” Como se pode observar, o membro da comunidade que melhor vivencia as experiências escolares de forma mais direta e que apreende informações mais confiável, é o professor, por isso a necessidade da

inserção deste profissional no sistema de elaboração de políticas públicas de educação (SECCHI, 2010; LAUDON; LAUDON, 2010).

O fator 2 (Gestores) indica vinculação do processo de seleção ou nomeação dos gestores das escolas ao ciclo das políticas públicas de educação e consequentemente nos resultados. Considerando que a gestão das políticas públicas é cíclica, e que as ações nesse ciclo são iniciadas com a tomada de decisão, o gestor, responsável pela tomada de decisão no âmbito escolar pode ser responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de ações determinadas por políticas públicas de educação (SECCHI, 2010). As características do gestor são um dos aspectos mais importantes para determinar a direção e a eficácia de uma decisão tomada (RIBEIRO *et al*, 2016). A variável Q21 (Os gestores da escola foram eleitos pela comunidade escolar.), que apresentou a maior carga fatorial (0,732), aponta a importância da gestão democrática, em cumprimento aos princípios preconizados pela CF (1988), pela LDB (1996) e pelo PNE (2014-2024) que determinam a gestão democrática no ensino público. A gestão democrática, fator intangível relevante para a boa execução de ações na escola, é conduta que garante sejam considerados valores e competências específicos do gestor que atendessem ao direito educacional dos alunos e que mediassem as relações desenvolvidas com a comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem, o que, entre outros benefícios, evitaria a institucionalização das escolas (LIMA, 2008). O gestor democrático nas escolas também proporciona, de uma forma relevante e equilibrada, grande satisfação, motivação e eficácia produtiva, ocasionando reflexos como aumento do empenhamento e eficiência nas instituições (SOUZA *et al.*, 2017).

Por fim, o fator 3 (Participação de outras entidades), orienta para a importância de serem consideradas, pelo ciclo das políticas públicas de educação, a participação de outras entidades como Conselho Tutelar, Ministério Público e ONG's e da União nas ações da escola como elemento intangível importante do ciclo das políticas públicas de educação (VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016). A maior carga fatorial obtida no Fator 3 (Participação de outras entidades) foi encontrada na variável Q9 (A escola oferece instalações limpas e confortáveis para alunos e funcionários.), que ressalta a necessidade do contato direto da União com as escolas geridas pelos estados. Segundo a LDB (1996) a União deve colaborar com os sistemas de ensino objetivando as prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Dada a extensão do Brasil e os resultados de aprendizagem diferentes apresentados por região, faz-se necessário o acompanhamento de perto dos processos educacionais, evitando distorções na informação e consequentemente desvios dos objetivos das políticas públicas de educação (LAUDON;

LAUDON, 2010). Segundo Cotta (2001), “ruídos” no processo de comunicação pode fazer com que decisões em critérios aleatórios, não oferecendo o retorno desejado (COTTA, 2001).

5.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AFE DO CONSTRUTO AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O construto Avaliação Educacional foi formado por 20 variáveis, conforme demonstrado na Tabela 6 do capítulo de procedimentos metodológicos. No entanto, para atender às premissas da AFE foi necessário realizar 9 tentativas para atender as premissas, o que resultou na retirada das variáveis Q60, Q51, Q54, Q44, Q57, Q47, Q59 e Q58, levando sempre em conta as premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada.

Quadro 9 – Total de variáveis do construto avaliação educacional.

Variáveis do construto avaliação educacional	
Q41- As ações didático-pedagógicas da escola têm bons resultados educacionais.	Q51- Faltam disciplina e organização na escola onde trabalho.
Q42- A escola realiza ações voltadas à assistência social para garantir a permanência do aluno na escola.	Q52- A escola onde trabalho realiza ações que a aproximam da sociedade.
Q43- A comunidade escolar se interessa em participar de ações propostas pelas políticas públicas de educação.	Q53- As condições sociais dos alunos são empecilhos para o processo de ensino e aprendizagem.
Q44- O planejamento escolar considera questões socioculturais dos alunos.	Q54- Realizo um bom trabalho na escola.
Q45- Observo melhoras contínuas na qualidade da educação nas escolas da rede pública estadual.	Q55- Em geral, as escolas priorizam a preparação para o ENEM em detrimento à formação profissional e práticas sociais.
Q46- A escola consegue adaptar-se aos alunos com necessidades especiais.	Q56- A escola recebe devolutiva das provas do INEP e proporciona ações para a melhoria dos resultados.
Q47- A atual estrutura curricular de ensino proporciona bons resultados educacionais.	Q57- O ENEM é o melhor indicador da qualidade do ensino.
Q48- As provas aplicadas pelo INEP são eficientes para subsidiar a formulação de políticas públicas de educação.	Q58- Percebo falhas na formação do ensino infantil nos alunos que ingressam no ensino fundamental.
Q49- A escola pública atual é melhor do que era quando eu era estudante.	Q59- Os professores têm autonomia na avaliação educacional e promoção dos alunos.
Q50- O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas são vantagens da escola pública atual.	Q60- Seria importante que as escolas seguissem padrões gerais estabelecidos pela SEED, para que todas buscassem a mesma qualidade, independentemente de sua localização.

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa.

No entanto, na primeira rodada, os valores do MSA relacionados às variáveis $V44=0,423$, $V47=0,495$, $V51=0,416$, $V54=0,319$, $V57=0,473$ e $V60=0,355$ não atenderam a esta premissa, cuja teoria destaca que o valor do MSA necessita ser maior ou igual a 0,5 (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016). Portanto com base no que indica a teoria da AFE, a variável retirada foi a $V60=0,355$, com menor relação linear entre as variáveis.

Realizou-se a segunda rodada, os valores do MSA relacionados às variáveis $V44=0,374$, $V51=0,372$ e $V54=0,375$ não atenderam a esta premissa. Portanto, a variável $V51=0,372$, com menor relação linear entre as variáveis, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na terceira rodada, os do MSA relacionados às variáveis $V44=0,424$, $V54=0,407$ e $V57=0,478$ não atende a esta premissa. Portanto, a variável $V54=0,407$, com menor relação linear entre as variáveis, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na quarta rodada, os do MSA relacionados às variáveis $V44=0,417$ e $V57=0,459$ não atende a esta premissa. Portanto, a variável $V44=0,417$, com menor relação linear entre as variáveis, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na quinta rodada, os do MSA relacionados às variáveis $V47=0,472$ e $V57=0,463$ não atende a esta premissa. Portanto, a variável $V57=0,463$, com menor relação linear entre as variáveis, foi retirada com base na teoria da AFE.

Na sexta rodada, os do MSA relacionados à variável $V47=0,494$ não atende a esta premissa. Portanto, esta variável foi retirada com base na teoria da AFE.

Na sétima rodada, apesar de todas as variáveis atenderam às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, a composição dos fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, ainda não atende a esta premissa, pois ao formar quatro fatores, um deles ficou com apenas uma variável. Portanto, neste caso, a variável retirada foi a $V59=0,580$, com menor cumunalidade.

Na oitava rodada, apesar de todas as variáveis atenderam às premissas da AFE, tais como: tamanho da amostra, multicolinearidade por meio do MSA e KMO e normalidade multivariada, a composição dos fatores, mesmo com a rotação por meio do método Varimax, ainda não atende a esta premissa, pois ao formar quatro fatores, a variância total explicada obteve valor de 72,514%, o que não atende a esta premissa. Portanto, neste caso, a variável retirada foi a $V58=0,659$, com menor MSA.

Por fim, na nona rodada, foi possível chegar a um modelo da AFE satisfatório, com a composição de três fatores, conforme pode ser vista a seguir a descrição de cada premissa.

Com o propósito de validar a AFE, medida pelo teste KMO, o mesmo informa a medida de adequação dos dados e analisa o ajuste desses dados, adotando todas as variáveis simultaneamente. Valores entre 0,8 e 0,9 indicam boa adequação; valores entre 0,7 e 0,8 indicam média adequação; valores entre 0,6 e 0,7 indicam razoável adequação; valores entre 0,5 e 0,6 indicam má adequação e, por fim, valores $< 0,5$ são inaceitáveis (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016). Os resultados do KMO do construto avaliação educacional teve uma boa adequação dos dados, com valor de 0,829 (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016), conforme Tabela 11. O teste esfericidade de *Bartlett's*, também ilustrado na Tabela 11, foi significativo, com $\text{sig} > 0,00$.

Tabela 11 – Resultado do teste KMO do construto avaliação educacional.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin		,829
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	708,964
	df	66
	Sig.	,000

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa.

O MSA do construto avaliação educacional, obteve resultados admiráveis, conforme respaldo teórico de Prearo (2013), *apud* Silva, (2016), sendo seus resultados entre 0,713 e 0,935, o que pode ser visto na Tabela 12.

Tabela 12 – Matriz anti-imagem do construto avaliação educacional.

Matriz anti-imagem													
		V41	V42	V43	V45	V46	V48	V49	V50	V52	V53	V55	V56
Anti-image Correlation	V41	,822^a	-,467	-,311	-,299	-,161	,044	,057	-,059	,172	,033	,165	,001
	V42	-,467	,818^a	-,108	-,078	-,094	,252	,015	,072	-,193	,205	-,024	,003
	V43	-,311	-,108	,833^a	,170	-,080	-,374	-,378	,047	-,404	,104	-,032	,146
	V45	-,299	-,078	,170	,863^a	-,100	-,164	-,335	-,116	-,174	,044	-,198	,153
	V46	-,161	-,094	-,080	-,100	,935^a	-,174	,119	-,054	-,132	-,065	-,111	-,111
	V48	,044	,252	-,374	-,164	-,174	,855^a	-,049	-,159	-,022	,247	-,146	-,181
	V49	,057	,015	-,378	-,335	,119	-,049	,821^a	-,169	,126	-,108	,017	-,382
	V50	-,059	,072	,047	-,116	-,054	-,159	-,169	,776^a	-,190	-,056	,176	,279
	V52	,172	-,193	-,404	-,174	-,132	-,022	,126	-,190	,841^a	-,197	,053	-,204
	V53	,033	,205	,104	,044	-,065	,247	-,108	-,056	-,197	,737^a	-,138	,106
	V55	,165	-,024	-,032	-,198	-,111	-,146	,017	,176	,053	-,138	,739^a	-,291
	V56	,001	,003	,146	,153	-,111	-,181	-,382	,279	-,204	,106	-,291	,713^a

a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa

Avaliando a proporção da variância total dos dados por meio da cumunalidade (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016), os valores do construto avaliação educacional foram entre 0,541 a 0,768, conforme Tabela 13, atendendo as premissas da AFE.

Tabela 13 – Cumunalidade do construto avaliação educacional.

Cumunalidade		
Variáveis	Initial	Extraction
V41	1,000	,762
V42	1,000	,700
V43	1,000	,768
V45	1,000	,630
V46	1,000	,541
V48	1,000	,656
V49	1,000	,623
V50	1,000	,721
V52	1,000	,609
V53	1,000	,607
V55	1,000	,637
V56	1,000	,713
Extraction Method: Principal		

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa

A variância total explicada no construto avaliação educacional é explicada por meio de três fatores com valor de 66,39%, o que pode ser observado na Tabela 14, atendendo as premissas da AFE, pois seus valores precisam ser no mínimo 60% (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016).

Tabela 14 – Variância total explicada avaliação educacional.

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,255	43,795	43,795	5,255	43,795	43,795	3,762	31,350	31,350
2	1,611	13,425	57,219	1,611	13,425	57,219	2,132	17,763	49,113
3	1,101	9,176	66,395	1,101	9,176	66,395	2,074	17,282	66,395
Extraction Method: Principal Component Analysis.									

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa

Por meio da matriz de componentes, rotacionados pelo método de Rotação Ortogonal Varimax, verifica-se a composição de cada um dos 3 fatores identificados na análise (PREARO, 2013, *apud* SILVA, 2016). Após a rotação pelo método Varimax, obteve-se uma classificação mais precisa das variáveis em cada um dos fatores. Dessa forma, pode-se concluir a formação dos fatores do construto Avaliação Gestão Pública da Educação, conforme exposto nas Tabela 15.

Tabela 15 – composição dos fatores – Rotação Varimax do construto avaliação educacional.

Rotação ortogonal - Varimax			
Variáveis	Component		
	1	2	3
V50	,772	-,323	-,143
V52	,724	,235	,170
V43	,715	,281	,422
V45	,701	,202	,312
V49	,638	,447	,129
V48	,606	,497	,205
V46	,588	,294	,330
V56	,139	,824	,119
V55	,102	,788	
V53		-,115	-,770
V42	,411		,728
V41	,566		,662
Extraction Method: Principal Component			
a. Rotation converged in 5 iterations.			

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa

A nomeação dos fatores ocorreu por meio da maior carga fatorial, também levando em consideração o respaldo teórico de Hair *et al.* (2009). O nome de cada fator é detalhado na Tabela 24. Assim, os fatores identificados no construto avaliação educacional são: fator 1 (ideias e concepções pedagógicas); fator 2 (provas) e fator 3 (condições sociais do aluno).

Quadro 10 – Nomeação do construto avaliação educacional.

Fator	Variáveis do Construto Avaliação Educacional	Carga fatorial
1 – Ideias e concepções pedagógicas	Q50- O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas são vantagens da escola pública atual.	0,772
	Q52- A escola onde trabalho realiza ações que a aproximam da sociedade.	0,724
	Q43- A comunidade escolar se interessa em participar de ações propostas pelas políticas públicas de educação.	0,715
	Q45- Observo melhoras contínuas na qualidade da educação nas escolas da rede pública estadual.	0,701
	Q49- A escola pública atual é melhor do que era quando eu era estudante.	0,638
	Q48- As provas aplicadas pelo INEP são eficientes para subsidiar a formulação de políticas públicas de educação.	0,606
2 – Adaptação às necessidades da comunidade	Q46- A escola consegue adaptar-se aos alunos com necessidades especiais.	0,588
	Q56- A escola recebe devolutiva das provas do INEP e proporciona ações para a melhoria dos resultados.	0,824
	Q55- Em geral, as escolas priorizam a preparação para o ENEM em detrimento à formação profissional e práticas sociais.	0,788
3 - Condições sociais dos alunos	Q53- As condições sociais dos alunos são empecilhos para o processo de ensino e aprendizagem.	0,770
	Q42- A escola realiza ações voltadas à assistência social para garantir a permanência do aluno na escola.	0,728
	Q41- As ações didático-pedagógicas da escola têm bons resultados educacionais.	0,662

Fonte: Autor com base nos dados da pesquisa.

Diante dos resultados supracitados, as variáveis retiradas após nove tentativas para se chegar a uma AFE, bem como atender as premissas indicadas na teoria, foram:

Q60= Seria importante que as escolas seguissem padrões gerais estabelecidos pela SEED, para que todas buscassem a mesma qualidade, independentemente de sua localização;

Q51= Faltam disciplina e organização na escola onde trabalho;

Q54= Realizo um bom trabalho na escola;

Q44= O planejamento escolar considera questões socioculturais dos alunos;

Q57= O ENEM é o melhor indicador da qualidade do ensino;

Q47= A atual estrutura curricular de ensino proporciona bons resultados educacionais;

Q59= Os professores têm autonomia na avaliação educacional e promoção dos alunos;

Q58= Percebo falhas na formação do ensino infantil nos alunos que ingressam no ensino fundamental.

A seguir, são discutidos com os autores os fatores identificados no construto avaliação educacional.

5.5.1 Considerações teóricas acerca dos resultados do construto avaliação educacional

A formação dos fatores do construto avaliação educacional apresentaram uma boa correlação entre suas variáveis, lógica, coerência e adequação aos objetivos desta pesquisa. Os resultados indicam que a avaliação educacional é fator importante a ser considerado no sistema de elaboração das políticas públicas de educação.

O Fator 1 (Ideias e concepções pedagógicas) está em consonância com os princípios norteadores da CF (1986) e da LDB (1996), que determinam uma educação baseada no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no ensino público, e com a teoria apregoada por Versiani, Rezende e Pereira (2016) que atenta para a relevância dos fatores intangíveis para o sucesso das políticas públicas de educação como a aproximação da escola com a comunidade, ideias e concepções pedagógicas e a percepção dos atores das políticas públicas de educação sobre evolução da educação pública. A maior carga fatorial (0,772) da variável Q50 (O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas são vantagens da escola pública atual) indica a relevância do pluralismo de ideais e concepções pedagógicas, entre outros recursos intangíveis, como fator importante para o sucesso das políticas públicas de educação.

O fator 2 (Adaptação às necessidades da comunidade) analisou a adaptação da escola às necessidades da comunidade, os processos e resultados das provas elaborados pelo INEP e o ENEM como formas de subsidiar ações que visem melhoria dos resultados educacionais, formação profissional e práticas sociais, devido à importância da avaliação no ciclo das políticas públicas de educação e a necessidade de acompanhamento e avaliação das políticas públicas de educação.

A variável Q46 (A escola consegue adaptar-se aos alunos com necessidades especiais.), com maior carga fatorial (0,558), ressalta a necessidade de atendimento às necessidades específicas dos membros da comunidade escolar, conforme as disposições da CF (1986): “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” e com a LDB (1996): “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

As variáveis Q56 (A escola recebe devolutiva das provas do INEP e proporciona ações para a melhoria dos resultados.) e Q55 (Em geral, as escolas priorizam a preparação para o ENEM em detrimento à formação profissional e práticas sociais) avaliaram a efetividade das provas realizadas pelo INEP e o ENEM, em cumprimento à determinações da LDB (1996): “A União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” e do PNE (2014-2024): “A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas.”. Sobre a importância das avaliações para o sucesso das políticas públicas de educação aduz Cotta (2001, p. 95): “Saber comunicar os resultados e conclusões da avaliação para o seu público-alvo é imprescindível. Ruídos e falhas de comunicação podem fazer que uma investigação rigorosa do ponto vista técnico e metodológico seja solenemente ignorada.”.

O Fator 3 (condições sociais dos alunos), indicam a importância de se considerar ações didático-pedagógicas adequadas ao meio social em que a escola está inserida como forma de assegurar melhores resultados educacionais. O fator Q53 (As condições sociais dos alunos são empecilhos para o processo de ensino e aprendizagem.), de maior carga fatorial do deste Fator 3, indica a necessidade da observância das más condições sociais dos como empecilho aos bons resultados das políticas públicas de educação. A escola deve servir de instrumento de articulação entre ações de políticas sociais e educacionais. Segundo Versiani, Rezende e Pereira (2016) as devolutivas das avaliações dos resultados das ações didático-pedagógicas orientadas por políticas públicas de educação devem considerar como fator importante ao bom desempenho educacional o ambiente social em que a escola está imersa.

Os estados devem estabelecer nos respectivos, planos de educação, estratégias que assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais PNE (2014-2024), assegurando a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais LDB (1996).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da presente pesquisa foi identificar que fatores são considerados importantes, em relação aos construtos: recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional, para o sistema de elaboração de políticas públicas de educação sob a ótica do professor de educação básica da rede estadual de ensino no município de Nossa Senhora do Socorro - SE.

Com base no objetivo proposto, foi possível concluir que os fatores considerados importantes, com base na visão dos professores do construto recursos foram: Fator 1 (verbas), Fator 2 (apoio) e Fator 3 (segurança). Em relação ao construto gestão pública de educação os fatores identificados são: Fator 1 (ações), Fator 2 (gestores) e Fator 3 (participação de outras entidades). Por fim os fatores identificados do construto avaliação educacional foram: Fator 1 (ideias e concepções pedagógicas), Fator 2 (provas) e Fator 3 (condições sociais dos alunos).

A análise dos dados obtidos por essa pesquisa, com base na literatura estudada, remete aos objetivos propostos, ratificando a efetividade dos resultados desse estudo. Observa-se, por meio da análise dos índices educacionais, que existe uma inadequação da situação real ao *status quo* intentado pelas políticas públicas de educação, o que deixa clara a presença de problemas no ciclo das políticas de educação, considerando suas sete fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

Considerando-se a ciclicidade das políticas públicas e a forte interação entre informação e decisão, o grande desafio está na eficiência dos mecanismos de comunicação que venham a garantir a participação dos atores das políticas públicas de educação, trazendo informações de qualidade e muito mais confiáveis sobre o ambiente escolar, o que assegura verossimilhança para a tomada de decisões, para que as ações propostas venham satisfazer as reais necessidades da comunidade escolar.

A discricionariedade na gestão pública da educação permite a adequação do sistema educacional às informações obtidas sobre o contexto sociocultural, à época e as necessidades da comunidade escolar, o que remete ao previsto no PNE (2014-2024): “Os estados devem estabelecer nos respectivos planos de educação, estratégias que assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais PNE (2014-

2024), assegurando a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais LDB (1996).”.

O cumprimento desses objetivos depende das habilidades dos gestores, do conhecimento das características da comunidade e do ambiente organizacional, no mesmo sentido, não se deve distanciar os conhecimentos técnicos sobre educação. Desta forma, política pública de educação eficaz se faz próxima ao seu público alvo, nela consideram-se fatores tangíveis e intangíveis como recursos, gestão pública da educação e avaliação educacional.

Por fim, pode-se concluir que recurso, gestão pública da educação e avaliação educacional são fatores importantes que devem ser considerados no ciclo das políticas públicas de educação. A constatação da importância destes fatores é permeada por fatores subjetivos que não podem ser ignorados como qualidade da informação, características do gestor e questões socioculturais da comunidade.

6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A execução da pesquisa encontrou algumas limitações:

O tamanho do universo de pesquisa e consequentemente da amostra foi diminuído devida a diferenças no calendário letivo das escolas da rede pública estadual. No momento da aplicação do questionário, muitas escolas estavam em processo de encerramento do ano letivo, em aplicação de provas ou em férias, o que dificultou ou impossibilitou a sua aplicação.

A descentralização populacional da cidade de Nossa Senhora do Socorro é empecilho para resultados mais homogêneos da pesquisa, e a indisponibilidade dos professores em responderem os questionários durante a execução de suas atividades também foi um fator que influenciou na quantidade da amostra colhida.

É perceptível um tenso clima organizacional que causa receios a responder pesquisas de avaliação das condições da educação pública da própria rede estadual de educação.

6.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Durante a elaboração do trabalho, observou-se a necessidade de mais estudos sobre políticas públicas de educação, bem como estudar as políticas públicas considerando a ótica do professor em outras escolas de todas as esferas em outros estados brasileiros. Assim, a presente pesquisa representa mais um ponto de referência para futuras pesquisas nessa temática, tais como:

- a) realizar estudos com uma dispersão territorial maior, dentro da cidade de Nossa Senhora do Socorro ou no estado de Sergipe;
- b) utilizar uma amostra maior;
- c) realizar a pesquisa em escolas de outras redes de educação e comparar os resultados, a fim de obter uma visão mais geral sobre as políticas públicas de educação.
- d) Realizar um estudo confirmatório no intuito de identificar dentre os três construtos formulados o que mais influencia no resultado das políticas públicas de educação.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “**revisão bibliográfica**” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

AMARAL, M. P. do. **Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas**. In: Educ. Pesqui. Vol.36, no. Spe., São Paulo: [s./l.], 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400004> Acessado em: 28 de novembro de 2017.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília 2014 - 2024, 2014.

BRASIL. **Ações: 85/90**. Ministério da Educação. Brasília: [s./n.], 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 2004.

BITTENCOURT, E. de S. **Políticas públicas para a educação básica no brasil, descentralização e controle social – limites e perspectivas**. Rio de Janeiro: 2009.

CAPELLA, A. C. N. **Um estudo sobre o conceito de empreendedor de políticas públicas: Ideias, Interesses e Mudanças**. Rio de Janeiro: [s/n], 2016.

CASTELLAN, C. **Quantitative and Qualitative Research: A View for Clarity. International Journal of education**. Vol 2 (2). Macrothink Institute. 2010.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan-abr 2012.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção**. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J.M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.pp.75-124.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 4, p. 89-111, 2001.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134. [s.l./s./n.], 2008.

CNI – Confederação Nacional da Indústria – **Retratos da Sociedade Brasileira**, Gerência Executiva de Pesquisa e Competitividade. Ano 7, n.42 – Brasília : CNI, 2018.

DAVIES, N. O Governo Lula e a Educação: A Deserção do Estado Continua?. **Revista de Educação e Sociologia**, vol. 25, n. 86, p. 445-252, abril 2004.

DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H.; CUNHA, R. M. Educação básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação de estudantes (PISA). **Revista – RPCA**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4 - pp.1-26, 2017.

D'ASCENZI, L. LIMA, L. L. **Implementação de políticas públicas: Perspectivas analíticas**. In: Revista de sociologia e política. No 48. Curitiba: [s/n], 2013.

EISENHARDT, K. M. **Building Theories from Case Study Research**. Academy of Management Review, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FARAH, M. F. S.. **Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”**. In: Rev. Adm. Pública. Rio de Janeiro: [s/n], 2013.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R.. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória Nº 746/2016, Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Revista de Educação e Sociologia**, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J. **Análise multivariada de dados**. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

LACOMBE, B. M. B.; CHU, R. A.. Políticas e práticas de gestão de pessoas: as abordagens estratégica e institucional. **Rev. adm. empres.** 2008, vol.48, n.1, pp.25-35.

LAUDON, K.; LAUDON, J. **Sistemas de informação gerenciais**. 9ª Edição. Pearson Education: São Paulo, 2011.

LOURENCO, R. L. ; NASCIMENTO, J. C. H. B. ; SAUERBRONN, F. F.; MACEDO, M. A. S. . Determinantes sociais e pedagógicos das notas do IDEB. **Revista Pensamento Contemporâneo Em Administração (Uff)**, v. 11, p. 27-43, 2017.

McGEE, J. V.; PRUSAK, L.. **Gerenciamento estratégico da informação: aumento a competitividade e a eficiência de sua empresa utilizando a informação como uma ferramenta estratégica**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

MARTINEZ, A. L.; REIS, S. D. S. Impacto dos Royalties do Petróleo no Índice de Educação Básica: análise do Caso dos Municípios Capixabas. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 15, n. 2, p. 505-530, 2016.

MEC – Ministério da Educação – **Todos pela Educação**. Disponível in: <INEP/DTDIE. Todos Pela Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main Acesso em 16 de fevereiro de 2018>.

MENDEZ, M. C.; RONDON, S. M. A. *Introducción al análisis factorial exploratorio*. **Revista Colombiana de Psiquiatria, Bogotá**, v. 41, n. 1, p. 197-207, ene. 2012.

MIRANDA, C. M.; CASTILHO, N. A. N.; CARDOSO, V. C. C. Movimentos sociais e participação popular: luta pela conquista dos direitos sociais. Uberlândia: **Revista da**

Católica, 2009, vol. 1, n. 1. Disponível em: <www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica> Acessado em: 21/03/2017.

MORAES, J.; DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H. Qualidade da Educação nas Escolas Públicas no Brasil: Uma Análise da Relação Investimento por Aluno e Desempenho nas Avaliações Nacionais . **Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 15, n. 3, p. 34-65, 2017.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. **PISA**. 2015. Disponível em: www.oecd.org/pisa/. Acesso em 10 set. 2017.

OLIVEIRA, C. de. A pesquisa sobre a municipalização do ensino: algumas tendências. In: OLIVEIRA, Dalina Andrade; FELIX, Maria de Fátima. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSADOR, C. S.; CALHADO, G. C. Infraestrutura escolar, perfil socioeconômico dos alunos e qualidade da educação pública em Ribeirão Preto/SP. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia da FUNDACE**, v. 3, n. 2, p. 1-10, 2012.

PRÉVE, A. D.; MORITZ, G. de. O.; PEREIRA, M. F. **Organização, Processos e Tomada de Decisão**. CAPES : UAB, 2010.

RIBEIRO, I.; *et al.* **Relações teóricas e conceituais em tomada de decisão estratégica**. Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios, v.9, n.2. [s./n.]: Florianópolis, 2016.

RUA, M. das G.. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009. 130 p. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos.

SECCHI, L.. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SERRA, B. P. C.; TOMEI, P. A.; SERRA, F. A. R. A pesquisa em tomada de decisão estratégica no alto escalão: evolução e base intelectual do tema. **Revista de Ciências da Administração**, [s.l.], 2014.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. Trabalho apresentado na Reunião de ANPAE. São Paulo, 2011

SILVA, L. A.; GARCIA, N. L. D. S.; BICALHO, A. C. S. Avaliações sistêmicas da educação básica: instrumento de gestão pública da qualidade do ensino e mecanismo de controle social. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 2, n. 4, p. 24-38, 2010.

SILVA, R. S.; ARAÚJO, M. F.; FARINA, M. C.; SILVEIRA, M. A. P. **Fatores Influenciadores da Cooperação, da Competição e da Coopetição em Clusters Varejistas Planejados e não Planejados do Município de São Paulo**. XL EnAMPAD: Costa do Sauípe, 2016.

SILVA, R. S. **Coopetição em Aglomerações Comerciais Planejadas e Não Planejadas**. Tese 226 fls (Doutorado em Administração) pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, 2016.

SOUZA, V. R. L.; SOUZA, T. S.; SOUZA, R. M. S.; CARNEIRO, A. F. Liderança como Fator de Sucesso na Gestão Escolar: Estudo de Caso numa Escola Privada na Região Norte de Portugal . **Revista Organizações em Contexto**, v. 13, n. 25, p. 121-174, 2017.

TAVARES, V. B.; ALVES, J. F. B. Políticas Públicas: Uma Análise dos Indicadores de Desempenho dos Gastos Públicos em Educação Básica nos Municípios do Cariri Ocidental da Paraíba. **Reunir: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 5, n. 3, p. 76-92, 2015.

VERSIANI, M. H. **Uma República na Constituinte (1985-1988)**. Revista Brasileira de História, vol. 30, n. 60. [s./l., s./n.], 2010.

VERSIANI, F.; REZENDE, S. F. L.; PEREIRA, A. C. Contribuições da Teoria Institucional para a Análise da Gestão de Escolas: um Estudo de Caso de Escola Pública Brasileira bem Sucedida nos Índices de Desempenho da Educação Básica. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 22, n. 1, p. 193-224, 2016.

APÊNDICE

Instrumento de pesquisa:

Apresentação: Meu nome é Orlando Sandes de Almeida Júnior, sou aluno do curso de Administração de Empresas da Universidade Federal de Sergipe-UFS. Este questionário tem por objetivo investigar como o professor de educação básica avalia as políticas públicas de educação.

Nesta entrevista não existem respostas certas ou erradas, somente aquelas que mais se aproximam de suas opiniões a respeito dos assuntos tratados. As informações dadas pelos entrevistados serão utilizadas genericamente, sem a identificação do professor (a). A pesquisa não tem nenhum caráter de fiscalização. Agradecemos pela sua ajuda.

V1: Gênero:

- 1- Masculino.
- 2- Feminino.

V2: Etnia:

- 1- Branco.
- 2- Pardo.
- 3- Preto.
- 4- Amarelo.
- 5- Indígena.

V3: Faixa etária:

- 1- De 25 a 35 anos.
- 2- De 36 até 45 anos.
- 3- De 46 até 55 anos.
- 4- Acima de 55 anos.

V4: Tipo de escola em que você estudou:

- 1- Particular.
- 2- Pública.
- 3- Particular e pública.

V5: Tempo de serviço no magistério:

- 1- De 1 a 5 anos.
- 2- De 5 até 10 anos.
- 3- De 10 a 15 anos
- 4- De 15 a 20 anos.
- 5- Acima de 20 anos.

V6: Formação:

- 1- Graduação.
- 2- Especialização em outra área
- 3- Especialização na área de formação
- 4- Mestrado em outra área
- 5- Mestrado na área de formação
- 6- Doutorado em outra área
- 7- Doutorado na área de formação

V7: Você exerce outra atividade profissional, se sim, por quê? _____

—

- 1- Agora, você deve dar uma nota de **um a cinco** a cada uma das seguintes afirmativas que representarão sua percepção sobre os **recursos** destinados à educação na escola estadual onde você trabalha. Não existe resposta certa ou errada e você pode dar qualquer nota: quanto mais alta a nota, **mais você está de acordo**, quanto mais baixa a nota, **mais você discorda** com os as afirmativas sobre os recursos.

<p>RECURSOS</p> <p>AFIRMATIVAS</p>	1-Discordo totalmente	2-Discordo em parte	3- Não concordo nem discordo	4-Concordo em parte	5-Concordo totalmente
Q1- A escola possui boa infraestrutura.					
Q2- O entorno da escola contribui para bons resultados na educação.					
Q3- Existem quadro técnico e de apoio suficientes na escola.					
Q4- A escola tem recursos para realizar ações voltadas à assistência social.					
Q5- A escola recebe verbas suficientes para o seu funcionamento.					
Q6- A escola recebe materiais de expediente e limpeza suficiente e adequados.					
Q7- A escola possui equipamentos e materiais didáticos necessários.					
Q8- São garantidas condições de acessibilidade na escola.					
Q9- A escola oferece instalações limpas e confortáveis para alunos e funcionários.					
Q10- Existem boas instalações para a prática esportiva e de lazer na escola.					
Q11- Existem garantias de condições de segurança na escola.					
Q12- A escola sempre oferece merenda de boa qualidade aos alunos.					
Q13- Os professores da escola possuem formação adequada para exercerem suas funções.					
Q14- Na escola há professores atuando em outra área que não seja a de sua formação.					
Q15- O Estado proporciona formação e capacitação continuada para os professores.					
Q16- Nunca falta merenda na escola.					
Q17- Não tenho acesso a informações sobre recursos e orçamento da escola.					
Q18- Os alunos recebem livros e materiais didáticos suficientes do Estado.					
Q19- As verbas destinadas à escola são suficientes, porém mal utilizadas por sua gestão.					
Q20- Já precisei desembolsar dinheiro para garantir que algumas atividades escolares sejam realizadas.					

- 2- Agora, você deve dar uma nota de **um** a **cinco** a cada uma das seguintes afirmativas que representarão sua percepção sobre a **gestão pública da educação** na escola estadual onde você trabalha. Não existe resposta certa ou errada e você pode dar qualquer nota: quanto mais alta a nota, **mais** você **concorda**, quanto mais baixa a nota, **mais** você **discorda** com as afirmativas sobre a gestão pública da educação.

<p>GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO</p> <p>AFIRMATIVAS</p>	1-Discordo totalmente	2-Discordo em parte	3- Não concordo nem discordo	4-Concordo em parte	5-Concordo totalmente
Q21- Os gestores da escola foram eleitos pela comunidade escolar.					
Q22- A escola possui procedimentos administrativos adequados às suas necessidades.					
Q23- Entidades como Conselho Tutelar, Ministério Público e ONG's sempre participam de ações na escola.					
Q24- As políticas públicas de educação são bem elaboradas e fáceis de executar.					
Q25- Os professores sempre participam da elaboração das políticas públicas de educação.					
Q26- Representantes da comunidade escolar são consultados para a elaboração de políticas públicas de educação.					
Q27- Existe facilidade para professores e comunidade escolar se comunicarem com a Secretaria de Educação.					
Q28- A política de cargos e salários da Secretária de Educação é satisfatória.					
Q29- A forma de ingresso no serviço público por meio de concurso é a mais adequada para a prestação de melhores serviços.					
Q30- Os gestores da escola recebem formação e capacitação contínuas para exercerem a função.					
Q31- Existe continuidade nas ações das políticas públicas de educação na escola.					
Q32- Além de professores, a elaboração do planejamento escolar tem a participação de técnicos e especialistas em educação.					
Q33- As intervenções propostas pelas políticas públicas de educação levam em consideração as características socioculturais da comunidade escolar.					
Q34- Os gestores têm autonomia para a tomada de decisão na implementação das políticas públicas de educação na escola.					
Q35- Os professores procuram o poder público para resolver questões internas da escola.					
Q36- Há vagas suficientes na escola para suprir a demanda da comunidade					
Q37- Os gestores da escola necessitam de formação específica para exercerem o cargo.					
Q38- A carga-horária do professor é ideal para a realização de um bom trabalho.					
Q39- Representantes da União mantêm contato direto com a escola.					
Q40- As políticas públicas de educação proporcionam vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais conforme o previsto na LDB.					

- 1 Agora, você deve dar uma nota de **um** a **cinco** a cada uma das seguintes afirmativas que representarão sua percepção sobre a **avaliação educacional** na escola estadual onde você trabalha. Não existe resposta certa ou errada e você pode dar qualquer nota: quanto mais alta a nota, **mais** você **concorda**, quanto mais baixa a nota, **mais** você **discorda** com as afirmativas sobre avaliação educacional.

<p>AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</p> <p>AFIRMATIVAS</p>	1-Discordo totalmente	2-Discordo em parte	3- Não concordo nem discordo	4-Concordo em parte	5-Concordo totalmente
Q41- As ações didático-pedagógicas da escola têm bons resultados educacionais.					
Q42- A escola realiza ações voltadas à assistência social para garantir a permanência do aluno na escola.					
Q43- A comunidade escolar se interessa em participar de ações propostas pelas políticas públicas de educação.					
Q44- O planejamento escolar considera questões socioculturais dos alunos.					
Q45- Observo melhoras contínuas na qualidade da educação nas escolas da rede pública estadual.					
Q46- A escola consegue adaptar-se aos alunos com necessidades especiais.					
Q47- A atual estrutura curricular de ensino proporciona bons resultados educacionais.					
Q48- As provas aplicadas pelo INEP são eficientes para subsidiar a formulação de políticas públicas de educação.					
Q49- A escola pública atual é melhor do que era quando eu era estudante.					
Q50- O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas são vantagens da escola pública atual.					
Q51- Faltam disciplina e organização na escola onde trabalho.					
Q52- A escola onde trabalho realiza ações que a aproximam da sociedade.					
Q53- As condições sociais dos alunos são empecilhos para o processo de ensino e aprendizagem.					
Q54- Realizo um bom trabalho na escola.					
Q55- Em geral, as escolas priorizam a preparação para o ENEM em detrimento à formação profissional e práticas sociais.					
Q56- A escola recebe devolutiva das provas do INEP e proporciona ações para a melhoria dos resultados.					
Q57- O ENEM é o melhor indicador da qualidade do ensino.					
Q58- Percebo falhas na formação do ensino infantil nos alunos que ingressam no ensino fundamental.					
Q59- Os professores têm autonomia na avaliação educacional e promoção dos alunos.					
Q60- Seria importante que as escolas seguissem padrões gerais estabelecidos pela SEED, para que todas buscassem a mesma qualidade, independentemente de sua localização.					

